КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

О.С. Рудик

# Как помочь аутичному ребенку

ГУМАНИТАРНЫЙ ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

ВЛАДОС

SHOUT
SHARE
IT

# Annotation

В данном пособии автор знакомит родителей с особенностями развития и поведения ребенка с аутизмом, о единых требованиях специалиста и родителей, в осуществлении помощи аутичному ребенку адаптации в детском саду, в школе, дома. Пособие состоит из трех разделов. В первом разделе автор дает общую характеристику аутизма. Во втором разделе. Работа с детьми в семье. В приложении помещен материал, для использования в практической деятельности родителей по социально-бытовой адаптации ребенка с РДА.

Пособие предназначено родителям, воспитателям, работающим с аутичными детьми.


- Ольга Сергеевна Рудик
  - 
  - Введение
  - Раздел I
    - 1. Характеристика детей с РДА. Причины развития раннего детского аутизма
    - 2. Возможности развития, образования, социализации
    - 3. Развитие детей с разным уровнем аутизма
    - 4. Сравнительная таблица развития детей при аутизме и в норме
    - 5. Координация работы специалистов и семьи
  - Раздел II
    - 1. Роль семьи в воспитании и обучении ребёнка с аутизмом. Трудности
    - 2. Организация жизни ребенка в семье
    - 3. Влияние установок взрослых на развитие детей
    - 4. Эмоциональное развитие
    - Игры с аутичными детьми[1]
    - 5. Развитие активного и осмысленного отношения к миру
    - 6. Организация пространственно-временной среды
    - 7. Организация поведения
    - 8. Развитие моторики
    - 9. Значение игры для преодоления эмоциональных трудностей детей
    - 10. Рекомендации родителям

- Раздел III
  - 1. Выявление детей с отклонениями в развитии
  - 2. Дифференциальная диагностика
  - 3. Педагогическая диагностика детей с аутизмом
  - 4. Диагностическая карта
  - 5. Анкеты для родителей
- Приложения
  - Приложение 1
  - Приложение 2
  - Приложение 3
  - Приложение 4
  - Приложение 5
  - Приложение 6
  - Приложение 7
  - Приложение 8
- Использованная и рекомендуемая литература

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5

# Ольга Сергеевна Рудик
# Как помочь аутичному ребенку (Книга для родителей)

© Рудик О.С., 2014
© ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2014

* * *

# Введение

Совсем недавно, 2 апреля 2013 г., отмечался **Всемирный день распространения информации об аутизме.** В Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН № 62/139 от 21 января 2008 года подчеркивается масштабность проблемы: «…будучи глубоко обеспокоена большой численностью и высокой долей детей, страдающих аутизмом, во всех регионах мира и вытекающими отсюда проблемами в области развития, с которыми сопряжено осуществление долгосрочных программ медицинской помощи, обучения, профессиональной подготовки и терапии правительствами, неправительственными организациями и частным сектором, а также его громадными последствиями для детей, их семей, общин и обществ…»

В настоящее время отечественными демографами и социологами отмечено, что в условиях современной жизни нашего общества более всего страдает семья. Ослабляются сложившиеся этические и нравственные нормы, традиции семьи. Взаимоотношения в семье зачастую напряжены, основной причиной чего специалисты отмечают недостаточную экономическую ее защищенность. И это в свою очередь снижает воспитательный потенциал семьи, а в случае рождения ребенка с особенностями в развитии ее роль в реабилитации и социализации в большинстве случаев становится незначительной. Семейное неблагополучие является важнейшей причиной возросшего количества детских и подростковых эмоциональных отклонений и нарушений в развитии. Это создает значительные проблемы и затрудняет процесс специальной коррекционно-педагогической помощи.

Еще в 2000 году считалось, что распространенность аутизма составляет от 5 до 26 случаев на 10 000 детского населения. В 2005 году уже на 250–300 новорожденных в среднем приходился один случай аутизма: это чаще, чем изолированные глухота и слепота вместе взятые, синдром Дауна, сахарный диабет или онкологические заболевания детского возраста. По данным Всемирной организации аутизма, в 2008 году один случай аутизма приходился на 150 детей. За десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем.

По современным данным, детский аутизм и сходные с ним сложности психического и социального развития проявляются примерно у 20 из 10 000 детей. Судьба такого ребенка очень часто зависит от человеческих качеств окружающих его людей, от

их доброжелательности, готовности взять на себя лишнюю заботу и, конечно же, от уровня их знаний по данной проблеме. Знание особенностей психологического развития детей с аутизмом помогают заметить таких малышей и своевременно обратиться к специалистам.

В этой книге, которая состоит из трех разделов и приложения, автор рассказывает родителям об особенностях развития и поведения ребенка с аутизмом, как должны специалист и родители дополнять друг друга и быть основой для выработки единой стратегии и тактики по отношению к ребенку – и в образовательном учреждении, и дома. Чтобы помочь аутичному ребенку адаптироваться в детском саду, в школе (да и в жизни), родители должны работать в тесном контакте со специалистами. Чем более просвещенными в дефектологическом плане будут родители, тем больших положительных сдвигов в развитии ребенка можно ожидать. Для установления более тесного контакта со специалистами, с которыми будут общаться родители, необходимо ориентироваться в проблеме, для чего представляется одна из характеристик групп детей с РДА в РАЗДЕЛЕ I. «Общая характеристика аутизма»

Именно постоянная работа специалистов с аутичным ребенком и его семьей является залогом успешного развития и положительной динамики у детей. При одинаковой тяжести ранних предпосылок судьба ребенка с аутизмом может сложиться совершенно по-разному. Если много лет подряд с ним будут заниматься специалисты различного профиля, если его родители будут осознавать, что, ничего не делая, невозможно надеяться на положительные изменения, и что «сам собой» ребенок не станет другим, то это один вариант. Если же всего вышеперечисленного нет – совсем другой.

Специалисты утверждают, что на формирование личности ребенка оказывают влияние как генетические факторы, так и окружающая его обстановка и люди. Ребенок чаще всего проводит большую часть времени с родителями, поэтому папа и мама иногда единственные взрослые люди, которые обладают полной информацией о развитии и поведении ребенка.

Какими бы разнообразными ни были формы работы с родителями, они проносят пользу только тогда, когда проводятся не от случая к случаю, а планомерно и целенаправленно. Конкретные приемы привлечения внимания ребенка, организации его поведения, обучения навыкам преодо ления нежелательных форм поведения основаны на знании родителей особенностей работы с ребенком с ранним аутизмом. Этому вопросу и посвящен РАЗДЕЛ II. «Работа с детьми с РДА в семье».

Работа родителей аутичного ребенка очень специфична, поскольку поведение такого ребенка далеко не всегда можно объяснить с точки зрения логики. Его действия иногда приводят в замешательство не только окружающих, но даже близких людей. Так, иногда родители приходят к психологу и спрашивают, почему сын или дочь отреагировали на их слова или действия необъяснимым, с точки зрения взрослого, образом.

Коррекционная работа с аутичным ребенком, как правило, требует больших эмоциональных затрат и носит долгосрочный характер. Поэтому бывает и так, что родители, ожидая быстрого эффекта и не получив его, опускают руки и приходят в отчаяние. Именно поэтому им так необходима постоянная поддержка психолога или педагога, который работает с ребенком, хорошо знает особенности его восприятия и поведения и может объяснить маме или папе причину неадекватного поступка.

Очень часто аутичный ребенок ведет себя так, будто он существует один, совершенно не замечая окружающих детей и взрослых. Родителям, вкладывающим много сил в его воспитание и обучение, необходимо получить от него «обратную связь»: доволен ли он, требуется ли ему дополнительное внимание со стороны близких, общение с ними и т. д. Однако получить эту «обратную связь» родители могут далеко не всегда. В этом случае можно посоветовать родителям относиться к ребенку с предельным вниманием, следить за малейшими проявлениями его внутреннего состояния, за мимикой, жестами. Ведь иногда только по случайной фразе, даже по единичному возгласу, по мимолетному движению можно догадаться о тех переживаниях, желаниях, страхах, во власти которых находится ребенок.

Идеальным считается развитие и жизнь в домашних условиях, так как именно семья – «естественная среда существования» для аутичного ребенка. Этот тезис делает работу родителей чрезвычайно важной.

РАЗДЕЛ III. «Диагностика детей с аутизмом». Помочь ребенку с аутизмом может лишь ранняя диагностика и многолетнее квалифицированное педагогическое сопровождение.

Ранняя диагностика необходима для построения системы ранней психолого-педагогической коррекции РДА. Применение специальных методов, направленных на формирование контактов, необходимо уже с первого года жизни аутичного ребенка. Предлагаемый материал может оказать существенную помощь родителям в организации целенаправленных наблюдений в естественных условиях и в условиях предъявления специальных диагностических заданий.

В «ПРИЛОЖЕНИИ» помещен материал, который может

использоваться в практической деятельности родителей по социально-бытовой адаптации ребенка с РДА. Это материал (игры, физкультминутки, дыхательная гимнастика, игры на развитие навыков общения детей раннего возраста со взрослыми и др.), который является эффективным средством разнообразного воздействия на личность. Использоваться он может как на коррекционных занятиях, так и в свободное от занятий время.

Материал, предложенный в пособии, родители могут использовать в удобной для них последовательности и нужном объеме в зависимости от уровня нарушения, особенностей развития детей.

# Раздел I
# Общая характеристика аутизма

# 1. Характеристика детей с РДА. Причины развития раннего детского аутизма

Аутизм – тяжелое нарушение психического развития, при котором прежде всего страдает способность к общению, социальному взаимодействию. Поведение детей с аутизмом характеризуется также жесткой стереотипностью (от многократного повторения элементарных движений, таких как потряхивания руками или подпрыгивания, до сложных ритуалов) и нередко деструктивностью (агрессия, самоповреждение, крики, негативизм и др.).

Под аутизмом в широком смысле понимается обычно явная необщительность, стремление уйти от контактов, жить в своем собственном мире. Неконтактность, однако, может проявляться в разных формах и по разным причинам. Иногда она оказывается просто характерологической чертой ребенка, но бывает вызвана и недостаточностью его зрения или слуха, глубоким интеллектуальным недоразвитием и речевыми трудностями, невротическими расстройствами или тяжелым госпитализмом (хроническим недостатком общения, порожденным социальной изоляцией ребенка в младенческом возрасте). В большинстве этих очень разных случаев нарушения коммуникации оказываются прямым и понятным следствием основной недостаточности: малой потребности в общении, трудностей восприятия информации и понимания ситуации, болезненного невротического опыта, хронического недостатка общения в раннем детстве, невозможности пользоваться речью.

Существует, однако, нарушение общения, при котором все эти трудности связаны в один особый и странный узел, где сложно разделить первопричины и следствия и понять: не хочет или не может ребенок общаться; а если не может, то почему. Такое нарушение может быть связано с синдромом раннего детского аутизма.

Клинико-психолого-педагогическая картина аутистических расстройств личности сложна, многообразна и необычна в сравнении с другими нарушениями психического развития. Основными признаками синдрома РДА, согласно Л. Каннеру, является триада симптомов: 1) аутизм с аутистическими переживаниями; 2) стереотипное, однообразное поведение с элементами одержимости; 3) своеобразные нарушения речевого развития. *Аутизм,* как отмечают исследователи данной проблемы, проявляется наиболее ярко в возрасте 3–5 лет, и в

числе наиболее характерных проявлений в раннем возрасте можно назвать следующие:

аутичный ребенок не фиксирует взгляд, особенно на лице, деталях лица другого человека, не выносит прямого зрительного контакта «глаза в глаза»;

первая улыбка хотя и появляется вовремя, но не адресуется кому-то конкретно, не провоцируется смехом, радостью, иными аффективными реакциями других людей;

к окружающим аутичный ребенок относится индифферентно: на руки не просится, часто предпочитая находиться в кроватке, в манеже, в коляске и т. п., на руках не приспосабливается, не выбирает удобной позы, остается напряженным; позу готовности не проявляет или проявляет ее очень вяло; в то же время иногда легко идет на руки ко всем;

своих близких аутичный ребенок узнает, но при этом достаточно насыщенной и продолжительной эмоциональной реакции не проявляет; к ласке ребенок с аутизмом относится необычно: иногда равнодушно (терпит ее) или даже неприязненно, но даже если испытывает приятные ощущения и переживания, то быстро пресыщается;

отношение к моментам дискомфорта (например, нарушениям режима питания) парадоксальное: аутичный ребенок либо вообще их не переносит, либо безразличен к ним;

потребности в контактах с другими людьми (даже близкими) также парадоксальны: в одних случаях ребенок не испытывает такой потребности или быстро пресыщается, стремится избегать контактов; в более тяжелых случаях к контакту (особенно к тактильному) относится безразлично, вяло.

Для поведения аутичного ребенка весьма характерен *феномен тождества,* проявляющийся в стремлении к сохранению привычного постоянства, в противодействии любым изменениям в окружающем. Внешне эти реакции на изменения могут проявляться в беспокойстве, страхах, агрессии и самоагрессии, гиперактивности, расстройствах внимания, рассредоточении. Феномен тождества также обнаруживает себя в разнообразных, отличающихся большой стойкостью стереотипиях: многократном повторении одних и тех же движений и действий – от самых простых (раскачивание, потряхивание руками) до сложных ритуалов; стремлении к жесткому постоянству в бытовых привычках (пища, посуда, одежда, прогулки, книги, музыкальные произведения и т. д.); повторении одних и тех же звуков, слов; ритмичном постукивании по окружающим предметам (кубиком по столу и т. п.), обнюхивании и облизывании иногда совершенно неподходящих для этого предметов и т. п.

Стереотипность проявляется и в игре: очень типично однообразное, бессмысленное повторение одних и тех же действий (ребенок вертит бутылку из-под сока, перебирает между пальцами веревочку, тесемку от шапочки и т. п.). Игрушки, если и используются, то не по назначению. Дети с аутизмом любят играть с водой: плескаться, брызгаться, переливать воду, играть с сыпучими материалами (песок, крупа, бусинки) но, играя в песочнице, аутичный ребенок не лепит куличи, а просто пересыпает песок.

Неравномерность развития при аутизме отчетливо проявляется в *особенностях моторики*. Движения аутичных детей угловатые, несоразмерные по силе и амплитуде. Нередко отдельные сложные движения ребенок выполняет успешнее, чем более легкие, иногда тонкая моторика развивается в отдельных своих проявлениях раньше, чем общая, а движение, свободно, точно и легко совершаемое в спонтанной активности, оказывается трудновыполнимым в произвольной деятельности.

Очень рано появляются *страхи,* которые могут быть диффузными, неконкретными, на уровне общей тревоги и беспокойства, и дифференцированными, когда ребенок боится определенных предметов и явлений, причем перечень объектов страха поистине бесконечен: зонты, шум электроприборов, мягкие игрушки, собаки, всё белое, машины, подземные переходы и многое другое. Страхи различны по своей природе. В одних случаях причина страха – повышенная чувствительность к звуковым, световым и другим сенсорным воздействиям: например звук, не вызывающий у большинства людей неприятных ощущений, для ребенка с аутизмом может оказаться чрезмерно сильным, стать источником дискомфорта. В других случаях объект страха действительно является источником определенной опасности, но занимает слишком большое место в переживаниях ребенка, опасность как бы переоценивается. Такие страхи называют сверхценными, и они свойственны всем детям, но если при нормальном развитии страх постепенно изживается, занимает соответствующее реальности место, то при аутизме повторные взаимодействия с пугающим объектом не только не смягчают, но и усиливают страх, фиксируют его, делают стойким. И наконец, страх тоже может быть связан с реальным пугающим событием (например, в поликлинике сделали укол), но фиксируется только какой-то его элемент (белый цвет халата медсестры), который и становится предметом страха: ребенок боится всего белого. Общей особенностью страхов при РДА, вне зависимости от их содержания и происхождения, являются их сила, стойкость, труднопреодолимость.

Еще одной особенностью внутреннего мира детей с аутизмом являются *аутистические фантазии.* Их основные черты – оторванность от реальности, слабая, неполная и искаженная связь с окружающим. Эти отличающиеся стойкостью фантазии как бы замещают реальные переживания и впечатления, нередко отражают страхи ребенка, его сверхпристрастия и сверхценные интересы являются результатом осознания ребенком в той или иной мере своей несостоятельности, а иногда следствием нарушения сферы влечений и инстинктов.

Особенности *речевого развития* аутичных детей многочисленны, но в основном это:

*мутизм* (отсутствие речи), наблюдается у определенной части детей;

*эхолалии* (повторение слов, фраз, сказанных другим лицом), часто отставленные, т. е. воспроизводимые не тотчас, а спустя некоторое время;

большое количество *слов-штампов и фраз-штампов, фонографичность* («попугайность») речи, что часто при хорошей памяти создает иллюзию развитой речи;

*отсутствие обращения* в речи, несостоятельность в диалоге (хотя монологическая речь иногда развита хорошо);

*автономность* речи. А.р. выражается в том, что слова или слоги, воспроизводимые детьми по образцу речи взрослых, существенно искажаются, например, за счёт повторения;

*позднее появление в речи личных местоимений* (особенно *«я»)* и их неправильное употребление (о себе – «он» или «ты», о других иногда «я»);

*нарушения семантики* (метафорическое замещение, расширение или чрезмерное сужение толкований значений слов);

*неологизмы.* Слова и словосочетания, созданные для обозначения новых явлений действительности, новых предметов или понятий, называются неологизмами (от греч. nebs – «новый» и logos – «слово»);

*нарушения грамматического строя* речи;

*нарушения звукопроизношения;*

*нарушения просодических компонентов речи.* Просодические элементы: ритмико-интонационные элементы речи (мелодика, относительная сила произнесения слов и их частей, соотношение отрезков речи во длительности, общий темп речи, паузы, общая тембральная окраска и пр.).

Все эти отклонения в речевом развитии могут встречаться и при других видах патологии, однако при РДА большинство из них имеет определенные характерные особенности. Кроме того, они, как правило, обусловлены недоразвитием коммуникативной

функции речи, что накладывает весьма характерный отпечаток на речевое общение.

Большой интерес представляет интеллектуальное развитие детей с аутизмом (уровень интеллектуального развития при аутизме может быть самым различным: от глубокой умственной отсталости до одаренности в отдельных областях знаний и искусства), главная особенность которого – неравномерность, парциальность развития. Следует отметить особый характер этой парциальности: справляясь с заданиями абстрактного характера, ребенок с трудом выполняет такое же по сложности задание с конкретным насыщением.

Низкий психический тонус означает, что взаимодействие с окружающим миром ограничено пресыщением, которое наступает столь быстро, что аутист как бы выхватывает из окружающего отдельные не связанные между собой, фрагменты; формирование непрерывной, целостной картины окружающего мира становится затрудненным, а часто и невозможным. Такой разорванный, несоединимый мир в целое непонятен и труднообъясним, он легко становится источником страхов.

В сенсорной сфере многие обычные, легко переносимые большинством детей воздействия становятся источниками неприятных ощущений и дискомфорта. Также труднопереносимыми становятся эмоционально насыщенные явления и объекты, и в первую очередь человек, его лицо, его взгляд. В такой ситуации, когда окружающее непонятно и пугающе, когда оно становится постоянным источником неприятных сенсорных впечатлений и эмоционального дискомфорта, аутистический барьер надежно защищает ребенка практически от всех трудностей. По образному выражению К.С. Лебединской, ребенок забирается в аутизм, как улитка в раковину, ему там гораздо спокойнее и приятнее. Но за аутистическим барьером он одновременно оказывается лишенным и столь необходимого для психического развития потока сенсорной, когнитивной, аффективной информации, и, если ребенку вовремя и правильно не помочь, он, вне зависимости от потенциала речевого и интеллектуального развития, становится, как правило, тяжелым психическим инвалидом.

Очень важно отметить, что аутизм – *образование вторичное* и, следовательно, легче, чем основной и первичный дефекты, поддается коррекционным воздействиям. Аутизм можно в большей или меньшей степени скомпенсировать. Иногда можно добиться очень высокого уровня социальной адаптации, хотя легкие, часто не выходящие за рамки характерологических

вариантов, аутистические черты все-таки сохраняются.

Тщательное изучение особенностей психики аутичных детей привело многих зарубежных авторов к выводу, что при аутизме мышление, восприятие и психика в целом организованы совсем иначе, чем в норме: восприятие носит в основном симультанный (одновременный) характер, дети не усваивают или усваивают с большим трудом сукцессивно организованные процессы, у них особый характер мышления. Эти особенности психики затрудняют, а в тяжелых случаях делают невозможной адаптацию к окружающему миру, и, по мнению сторонников TEACCH-программы, следует направлять усилия не на адаптацию ребенка к миру, а на создание соответствующих условий для его существования. Усилия направляются на развитие невербальных форм коммуникации, на формирование простых бытовых навыков. Обучение речи считается целесообразным только при IQ $>$ 50 % и не расценивается как обязательное, так же как и воспитание учебных и профессиональных навыков. В основе конкретных методик – четкое структурирование пространства и времени, опора на визуализацию.

TEACCH-программа практически никогда не обеспечивает достаточно высокого уровня адаптации к реальной жизни, но она позволяет довольно быстро достичь положительных устойчивых изменений в работе даже с очень тяжелыми случаями аутизма. Цель данной программы – добиться возможности жить «независимо и самостоятельно» достигается, но только в особых, ограниченных или искусственно созданных, условиях.

Естественно, возникает вопрос: «Откуда, почему, в чем дело**?»** Родителей чаще всего тревожат следующие особенности поведения таких детей: стремление уйти от общения, ограничение контактов даже с близкими людьми, неспособность играть с другими детьми, отсутствие активного, живого интереса к окружающему миру, стереотипность в поведении, страхи, агрессия, самоагрессия, нарастающая с возрастом задержка речевого и интеллектуального развития, трудности в обучении. Характерны сложности в освоении бытовых и социальных навыков.

Вместе с тем близкие, как правило, не сомневаются в том, что их внимание, ласка нужны малышу даже в том случае, когда они не могут успокоить и утешить его. Они не считают, что их ребенок эмоционально холоден и не привязан к ним даже тогда, когда он дарит им мгновения удивительного взаимопонимания.

В большинстве случаев родители не считают своих детей и умственно отсталыми. Прекрасная память, проявляемые в отдельных ситуациях ловкость и сообразительность, внезапно

произносимая сложная фраза, незаурядные познания в отдельных областях, чувствительность к музыке, стихам, природным явлениям, наконец просто серьезное, умное выражение лица – всё это дает родителям надежду, что ребенок на самом деле все может, только ему нужно немного помочь. Хотя такой ребенок действительно многое может понять сам, привлечь его внимание, научить бывает крайне трудно. Когда малыша оставляют в покое, он доволен и спокоен, но чаще всего не выполняет обращенные к нему просьбы, не откликается даже на собственное имя, его сложно втянуть в игру. И чем больше его тормошат, чем больше с ним стараются заниматься, снова и снова проверяя, действительно ли он может говорить, играть, действительно ли существует его (время от времени проявляемая) сообразительность, тем больше он отказывается от контакта, тем более ожесточенными становятся его странные стереотипные действия, самоагрессия. Почему же все его способности проявляются только случайно? Почему он не хочет пользоваться ими в реальной жизни? В чем и как ему надо помочь, если родители не чувствуют себя способными его успокоить, уберечь от страха, если он не хочет принимать ласку и помощь? Что делать, если усилия организовать жизнь ребенка, научить его оканчиваются тем, что только расстраивают окружающих взрослых и его самого, разрушая немногие, уже существующие, формы контакта? С подобными вопросами сталкиваются родители, воспитатели и учителя таких детей.

Существуют разные взгляды на ***происхождение*** и ***причины*** развития раннего детского аутизма. Современная наука не может однозначно ответить на этот вопрос. Существуют предположения, что аутизм может быть вызван инфекциями в период беременности, тяжелыми или неправильно проведенными родами, прививками, психотравмирующими ситуациями в раннем детском возрасте и т. д. Имеются сотни тысяч примеров, когда в семьях с обыкновенными детьми рождаются дети с аутизмом. Бывает и наоборот: второй ребенок в семье оказывается обыкновенным, в то время как у первого – РДА. Если в семье первый ребенок с аутизмом, то родителям рекомендуют пройти генетическое обследование и определить наличие фрагильной (ломкой) Х-хромосомы. Ее наличие многократно увеличивает вероятность появления детей с аутизмом в данной конкретной семье.

Как уже было отмечено, причины аутизма недостаточно ясны. Общепризнана большая роль *генетических факторов* в этиологии РДА, и сейчас практически все известные исследователи биологических основ аутизма согласны, что по крайней мере

большая часть случаев РДА наследственно обусловлена. Механизм наследования не ясен, но он заведомо не моногенный, т. е. развитие РДА зависит не от одного гена, а от группы генов. Наиболее вероятным считается так называемый мультифакториальный механизм. Это означает, что генный комплекс обеспечивает передачу не самой патологии, а предрасположенности к ее развитию и реализуется лишь при наличии неспецифического манифестного (провоцирующего) фактора, который может быть как экзогенным (внешним – травма, инфекция, интоксикация, психотравма и т. д.), так и эндогенным (возрастной криз, конституциональные особенности и др.). Такая точка зрения очень привлекательна уже тем, что лучше других позволяет объяснить большое клиническое многообразие синдрома РДА, особенно если принять гипотезу В.П. Эф роимсона, что реализация мультифакториального комплекса возможна при наличии хотя бы одного патологического гена, а не всего комплекса или определенной его части. Эта же гипотеза позволяет также объяснить, почему популяция лиц с аутизмом количественно растет, хотя не самовоспроизводится.

Тонкие генетические механизмы наследования РДА изучены очень слабо. *Органическое поражение ЦНС* рассматривается в связи с этиологией аутизма более 50 лет. Как показывает опыт, у большинства детей с диагнозом РДА при внимательном исследовании обнаруживаются признаки органического поражения ЦНС, однако их происхождение и классификацию установить сложно. Попытки связать РДА с определенной локализацией поражения были, но для того, чтобы делать определенные выводы, накопленного материала пока недостаточно. *Психогенный фактор* рассматривается в США и Западной Европе в рамках психоаналитического подхода. В отечественной литературе есть указания на то, что психогенный аутизм возможен, но четких характеристик этих форм нет.

# 2. Возможности развития, образования, социализации

Мы уже знаем особенности развития детей с РДА, а каковы перспективы дальнейшего развития такого ребенка?

Многое в действительности зависит от родителей. От их грамотности и личной позиции, от любви и внимания к ребенку. Если диагноз ему был поставлен до полутора лет, и своевременно проведены комплексные коррекционные мероприятия, то к 7 годам, скорее всего, уже никто даже и не подумает, что ему когда-то ставили диагноз «аутизм». Учеба в условиях обыкновенной школы, класса не доставит особых хлопот ни семье, ни ребенку. Среднее профессиональное или высшее образование для таких людей не проблема.

Если диагноз был поставлен позже 5 лет, то скорее всего ребенок будет учиться по школьной программе индивидуально, так как коррекционная работа в этот период уже осложнена необходимостью преодоления существующего жизненного опыта ребенка, закрепленных неадекватных моделей поведения и стереотипов. Дальнейшая учеба и профессиональная деятельность будут полностью зависеть от специально созданных условий, в которых будет находиться подросток.

Несмотря на то, что до 80 % детей с аутизмом – инвалиды, инвалидность как таковая может быть снята. Это происходит благодаря своевременному обращению к специалистам, правильно организованной системе коррекционной помощи. Необходимость оформления инвалидности продиктована, как правило, прагматичной позицией родителей, стремящихся обеспечить ребенка дорогостоящей квалифицированной помощью. Ведь для организации эффективного коррекционного воздействия, на одного ребенка с РДА требуется от 30 до 70 тысяч рублей в месяц. Понятно, что далеко не каждая семья располагает такими средствами. Однако в большинстве случаев результат стоит вложенных усилий и средств.

Одной из основных задач родителей и специалистов, занимающихся с ребенком, является *развитие самостоятельности*. И это возможно, ведь среди аутистов есть программисты, конструкторы, музыканты – в общем, успешные состоявшиеся в жизни люди.

Только в результате тесного сотрудничества комплексная коррекционная программа, разработанная для конкретного ребенка, окажется эффективной. Конечно, наблюдение является

одним из лучших способов работы с аутичным ребенком. Родители должны понять, насколько трудно их сыну или дочери жить в этом мире, и они должны научиться терпеливо наблюдать за происходящим, замечая и комментируя вслух каждое действие, каждое слово и каждый жест ребенка.

Даже если, на первый взгляд, им покажется, что малыш никак не реагирует на их старания и на их слова, все равно они должны как можно больше говорить с ним, облекая в слова все его действия и возможные переживания. Скорее всего, со временем ребенок научится понимать, что слова взрослого непосредственно связаны с их поступками и что при помощи слов можно выразить мысли, чувства и можно обращаться с окружающими.

Коррекционная работа с аутичным ребенком должна проводится комплексно, группой специалистов: невропатологом, психиатром, психологом, дефектологом, педагогами.

Причем, как отмечает О.С. Никольская (1995), даже в самых тяжелых случаях при создании адекватных условий обучение ребенка возможно. Он может освоить ранее недоступные ему способы коммуникаций с другими людьми, стать более адаптированным в быту, овладеть отдельными учебными приемами.

Возможности социализации лиц с аутизмом определяются многими факторами, основными среди которых являются: тяжесть, глубина аутистических расстройств; ранняя диагностика; возможно более раннее начало специализированной коррекции, ее комплексный медико-психолого-педагогический характер; адекватный и гибкий подход к выбору методов коррекционной работы, ее последовательность, продолженность, достаточный объем; единство усилий специалистов и семьи.

По данным Института коррекционной педагогики, при своевременной правильной коррекционной работе 60 % аутичных детей получают возможность учиться по программе массовой школы, 30 % – по программе специальной школы того или иного из существующих типов и 10 % адаптируются в условиях семьи. В тех случаях, когда коррекция не проводится, 75 % вообще социально не адаптируются, 22–23 % адаптируются относительно (нуждаются в постоянной опеке) и лишь 2–3 % достигают удовлетворительного уровня социальной адаптации.

Говорить о социальной нише, занимаемой лицами с аутизмом, сложно: из-за больших различий в уровне интеллектуального и речевого развития четких границ этого понятия установить невозможно. Известны случаи, когда аутисты профессионально и успешно занимались искусством, наукой, становились людьми самых обычных (но чаще всего не

требующих постоянного общения с другими людьми) профессий: садовниками, дворниками, настройщиками музыкальных инструментов, почтальонами и т. д. Общим является то, что если аутичный ребенок обучен чему-либо, то в силу своей приверженности стереотипам и в меру своих интеллектуальных возможностей он будет работать так, как его научили, демонстрировать то отношение к работе, которому его научили, хотя это нисколько не исключает и творческого подхода к делу. Работать плохо аутист не может. Например, очень нелегко достичь того, чтобы аутичный ребенок начал обучаться по программе массовой школы, но если это произошло, то с невыученными уроками он в школу не пойдет. Если мы правильно воспитываем и учим аутичного ребенка, общество получает ответственного за свою работу человека, какой бы эта работа ни была, – от физика-теоретика до уборщика мусора. В США и странах Западной Европы людей с тяжелыми формами аутизма обучают различным непрестижным профессиям, и результаты оказываются лучше, чем у людей с тем же уровнем интеллекта, но без аутизма.

# 3. Развитие детей с разным уровнем аутизма

Синдром раннего детского аутизма, как было сказано выше, формируется в результате особого нарушения психического развития ребенка и проявляется в различных вариантах, отражающих глубину этого нарушения и соответствующая степень приспособления ребенка к окружающему миру. Те проблемы, которые с очевидностью встают перед родителями аутичных детей в период уже явной выраженности синдрома и заставляют их обратиться к специалистам, не возникают внезапно. Однако достаточно часто у близких для ребенка людей создается впечатление, что на первом, втором году жизни он развивался вполне нормально. И дело тут не в том, что окружающие бывают недостаточно внимательны. Если ориентироваться на наиболее известные формальные показатели психического развития, как это обычно делают не только родители, но и боль шинство педиатров, регулярно наблюдающих за ребенком в раннем возрасте, то оказывается, что в младенчестве у аутичных детей такие показатели часто действительно укладываются в границы нормы, а иногда по некоторым параметрам и превышают ее. Как правило, тревога возникает в конце второго – начале третьего года жизни малыша, когда оказывается, что он мало продвигается в речевом развитии, либо, в наиболее тяжелых случаях, постепенно теряет речь. Тогда же становится заметным, что ребенок недостаточно реагирует на обращения, с трудом включается во взаимодействие, не подражает, его нелегко отвлечь от поглощающих, не всегда понятных родителям, занятий, переключить на другую деятельность. Малыш все больше начинает отличаться от своих сверстников, не стремится взаимодействовать с ними, а если и возникают попытки контакта, то все чаще они оказываются неудачными.

Проанализировав многочисленные сведения о первых месяцах жизни аутичных детей различных групп, исследователями проблемы было отмечено наличие специфических черт, отличающих аутистическое развитие от нормального. Более того, уже на ранних этапах жизни аутичного ребенка появляются тенденции, характерные для формирования той или иной группы раннего детского аутизма.

Ниже представляется описание развития, типичное для каждой из четырех групп детей с РДА. Ребенка характеризуют

самые близкие люди – родители.

***Первая группа***. Воспоминания родителей о первом годе жизни таких детей обычно наиболее светлые. С раннего возраста дети поражали окружающих своим внимательным взглядом, взрослым, осмысленным выражением лица. Он был спокоен, достаточно пассивно подчинялся всем режимным требованиям, был пластичен и податлив манипуляциям мамы, покорно принимал нужную позу у нее на руках. Малыш рано начинал реагировать на лицо взрослого, отвечать улыбкой на его улыбку, но активного контакта не требовал, на руки сам не просился. Данные описания говорят о том, что ребенок легко заражался от любого улыбающегося взрослого, от общения взрослых между собой, от оживленной беседы вокруг. Это – обязательный начальный этап нормального эмоционального развития (продолжающийся обычно до трех месяцев), после которого должны появиться избирательность в общении, ожидание поддержки, поощрения со стороны взрослого, четкое различение своих и чужих. Здесь же на протяжении всего первого года жизни не происходило дальнейшего развития исходной стадии заражения: ребенок мог спокойно пойти на руки к незнакомому человеку, у него не появлялся страх чужого человека, и позднее такой малыш мог легко уйти с ним за руку.

Такой ребенок до года никогда ничего не тащит в рот, его можно было оставить одного в кроватке или в манеже на довольно большой срок, зная, что он не будет протестовать. Он ничего активно не требует, очень «тактичен».

Вместе с тем, по воспоминаниям многих родителей, именно у этих детей в самом раннем возрасте отмечалась особая чувствительность (сензитивность) к сенсорным стимулам повышенной интенсивности, особенно к звукам. Младенец мог испугаться гудения кофемолки, электробритвы, шума пылесоса, звука погремушки. Однако эти впечатления не фиксировались надолго. И уже на втором-третьем году жизни у него наблюдались парадоксальные реакции на сильные раздражители, например отсутствие отклика на холод или боль. Известен случай, когда девочка очень сильно прищемила палец и никак не дала об этом знать, а отец понял, что произошло лишь тогда, когда заметил, что палец посинел и распух. Другой ребенок выскакивал зимой раздетым на улицу, мог залезть в ледяную воду, и у родителей не было ощущения, чтобы ему когда-либо было холодно. У ребенка может пропадать выраженная реакция и на громкий звук (что особенно характерно для первых месяцев жизни), причем настолько, что у близких малыша иногда возникают подозрения о снижении его слуха.

С раннего возраста такие дети выглядели как созерцатели. Они не пользовались активно игрушками, уже до года проявляли особый интерес к книгам, любили слушать чтение стихов, классическую музыку. Часто родители рассказывают о «хорошем вкусе» своего ребенка, предпочтении им талантливых стихотворных или музыкальных творений, изысканных иллюстраций. Рано проявлялась особая очарованность светом, движением: ребенок изучал блики, играл со своей тенью.

Ранние тревоги родителей возникали ближе к двум годам. Первые серьезные проблемы обнаруживались, когда ребенок начинал самостоятельно передвигаться. Часто близкие вспоминают, что, встав крепко на ноги, он сразу побежал. Ранее пассивный, спокойный, умиротворенный малыш становился практически неуправляемым. Он отчаянно карабкался по мебели, залезал на подоконники, на улице убегал, не оглядываясь и совершенно теряя при этом чувство реальной опасности.

При нормальном развитии ребенка данный возрастной период также является критическим: после первого года жизни любой малыш сильно подвержен влиянию окружающего сенсорного поля (всей целостной совокупности сенсорных впечатлений). Именно в этом возрасте он непрерывно выдвигает и завигает ящики стола или шкафа, не может не влезть в лужу, размазывает еду по столу, бежит по дорожке и т. д. Взрослому достаточно трудно контролировать поведение малыша в подобных ситуациях. Однако помогает предыдущий опыт совместного переживания общих впечатлений. Используя этот опыт, родителям удается переключать внимание ребенка на какое-то другое значимое для него явление: «Посмотри на птичку (собачку, кота, машину)». У аутичного же ребенка подобный опыт не накапливается. Он не реагирует на обращение взрослых, не откликается на имя, не следит за указательным жестом, не заглядывает в лицо маме, и сам все больше отводит взгляд. Постепенно его поведение становится преимущественно полевым.

***Вторая группа.*** Еще в младенческом возрасте с детьми этой группы намного больше проблем, связанных с уходом за ними. Они активнее, требовательнее в выражении своих желаний, избирательнее в первых контактах с окружающим миром, в том числе и с близкими людьми. Если ребенок первой группы пассивно подчиняется в обычных ежедневных процедурах кормления, одевания, укладывания спать и т. д., то этот ребенок сам диктует матери, как с ним следует обращаться, даже становится деспотом в своих требованиях определенного режима и ухода за собой. Поэтому очень рано и очень жестко складываются первые стереотипы взаимодействия малыша с его

ближайшим окружением.

Такой младенец рано начинает выделять маму, но привязанность, которая формируется по отношению к ней, носит характер примитивной симбиотической связи. Постоянное присутствие матери необходимо для него как основное условие существования. Так, у семимесячной девочки при уходе мамы на несколько часов возникала рвота, поднималась температура, хотя она оставалась с бабушкой, постоянно с ними живущей. Конечно, в таком возрасте и обычный ребенок остро переживает даже непродолжительную разлуку с близким человеком, однако он не реагирует столь катастрофически. С возрастом эта тенденция не сглаживается, а, наоборот, порой усиливается. Часто мама не может вообще выйти из поля зрения малыша – вплоть до того, что оказывается невозможным даже закрыть дверь в ванную комнату во время купания, в туалет.

Приверженность к постоянству, стабильности в отношениях с окружением характерна и для первых месяцев развития нормального ребенка (известно, что в возрасте двух месяцев малыш очень чуток к соблюдению режима, особенно привязывается к рукам ухаживающего за ним, тяжело реагирует на перемены), однако постепенно отлаживается все большая гибкость в его взаимоотношениях с мамой, а через нее – с окружающим миром. У аутичного же ребенка этого не происходит.

Ранняя избирательная фиксация не только необходимого сенсорного впечатления, но и способа его получения особенно характерна для ребенка этой группы. Так создается и сохраняется на протяжении долгого времени экстремальная стабильность ограниченного набора его возможных контактов со средой. Выраженная тенденция к поддержанию постоянства у такого ребенка обнаруживается практически во всех проявлениях его активности еще до года, а в возрасте 2–3 лет выглядит уже как патологический симптом. К этому времени накапливается определенный набор привычных действий, из которых складывается каждый день ребенка и менять которые он не позволяет: один и тот же маршрут прогулки, слушание одной и той же пластинки или книжки, одна и та же еда, использование одних и тех же слов и т. д. Иногда формируются достаточно сложные ритуалы, которые ребенок обязательно воспроизводит в определенных ситуациях, и они могут выглядеть достаточно нелепо, неадекватно. Например, двухлетняя девочка обязательно должна была кружиться в определенном месте книжного магазина, держа в руках длинный огурец или батон.

Ребенок данной группы особенно чуток к соблюдению

режима со всеми его мельчайшими подробностями. Так, при однократной попытке замены кормления грудью на кормление сцеженным молоком малыш не только отказался от еды, но кричал в часы, совпадающие со временем этой неудачной подмены, ежедневно в течение двух месяцев. В младенческом возрасте для всякого ребенка предпочтительны и какая-то определенная форма соски, и одна, наиболее удобная и привычная, поза укладывания спать, и любимая погремушка и т. д. Однако для аутичного ребенка этой группы соблюдение привычек является единственно приемлемым способом существования, их нарушение сопоставимо с угрозой для жизни. Например, потеря любимой пустышки (или тот факт, что она оказалась прогрызенной) превращается в тяжелую трагедию из-за того, что аналогичную достать не удалось; невозможность поместиться в коляску – единственное место, в котором ребенок спал с рождения до трех лет, – приводит к серьезному нарушению сна малыша. В дальнейшем часто оказывается существенной проблемой введение прикорма: это дети с наибольшей избирательностью в еде.

С раннего возраста ребенок этой группы проявляет особую чувствительность к сенсорным параметрам окружающего мира. Очень часто уже до года наблюдается повышенное внимание к цвету, форме, фактуре окружающих предметов. Подобная тонкость восприятия поначалу может порождать у близких ребенка ощущение его особенного интеллектуального развития. Так, родители часто рассказывают, как ребенок сам замечательно раскладывает по цвету кубики, колечки от пирамидок, карандаши, хотя его вроде бы и не учили этому специально; хорошо запоминает и показывает буквы, цифры, страны на карте мира; демонстрирует прекрасную музыкальную память, воспроизводя достаточно сложные ритмы и мелодии (такое пение, точнее интонирование, возможно у ребенка еще до года); прекрасно запоминает стихи и протестует при замене в них какого-либо слова. Не достигнув двух лет, такие дети по каким-то признакам могут безошибочно достать с полки любимую книжку, прекрасно ориентируются в кнопках телевизора и т. д. Чувство формы порой выражено у них до такой степени, что двухлетний ребенок может, например, выделять в обычных окружающих его предметах скрытую в них форму шара; везде, даже на ткани маминого платья, видеть геометрические фигуры; повсюду, вплоть до стебля одуванчика, отыскивать интересующие его детали.

Вместе с тем, такая чувствительность к сенсорным ощущениям уже в раннем возрасте порождает у детей второй

группы достаточно сложные и разнообразные формы аутостимуляции. Наиболее ранние из них, которые родители замечают еще на первом году жизни, – раскачивания, прыжки и потряхивание ручками перед глазами. Затем постепенно нарастает особое сосредоточение на ощущениях от напряжения отдельных мышц, суставов, застывание в характерной позе вниз головой. Одновременно начинает привлекать скрипение зубами, онанирование, игра с языком, со слюной, облизывание, обнюхивание предметов; ребенок занимается поиском определенных тактильных ощущений, возникающих от поверхности ладони, от фактуры бумаги, ткани, от перебирания или расслаивания волокон, сжимания целлофановых пакетов, верчения колесиков, крышек, блюдец.

Для определенного периода нормального развития младенца (до 8–9 месяцев) характерны многократные однообразные манипуляции с предметами, как бы провоцируемые их сенсорными свойствами, – прежде всего трясение и стучание. Это так называемые циркулярные реакции, направленные на повторение некогда полученного сенсорного эффекта, с их помощью младенец начинает активное исследование окружающего мира. Еще до года они закономерно начинают сменяться более сложными формами обследования, в которых уже учитываются функциональные свойства игрушек, других предметов. Аутичный же ребенок второй группы настолько захвачен определенными сенсорными ощущениями, что его циркулярные реакции фиксируются: он, например, не пытается возить, нагружать машинку, а продолжает на протяжении ряда лет вращать колеса или держать заведенную игрушку в руках; не строит башенку из кубиков, а стереотипно раскладывает их в однообразный горизонтальный ряд.

С такой же силой, как положительное, фиксируется таким ребенком и полученное однажды отрицательное впечатление. Поэтому окружающий его мир окрашен в очень контрастные тона. Крайне легко возникают уже в раннем возрасте и остаются актуальными на протяжении ряда лет многочисленные страхи. Они порождаются прежде всего раздражителями, связанными с инстинктивным ощущением угрозы (вызванной, например, каким-то резким движением в направлении ребенка, застреванием его головы или фиксацией туловища при одевании, чувством боли, неожиданным «обрывом» в пространстве: ступенькой лестницы, отверстием люка и т. п.), так что сама реакция испуга вполне естественна. Необычной здесь является острота этой реакции и ее непреодолимость. Так, один мальчик еще в младенчестве испугался неожиданно взлетевшей из-под коляски птицы, и этот

страх зафиксировался на долгие годы.

Особая чувствительность таких детей к сенсорной стимуляции является причиной того, что страхи могут вызываться как раздражителями повышенной интенсивности – громким звуком (урчанием труб, стуком отбойного молотка), ярким цветом, так и неприятными ощущениями хотя и небольшой интенсивности, но той разновидности (например, тактильной), к которой чувствительность особенно высока. Можно представить себе, насколько в таких условиях дискомфортны обычные процедуры ухода за маленьким ребенком. Нередко рано возникают и прочно фиксируются страхи горшка, мытья головы, стрижки ногтей, волос и т. п.

Но всего для него страшнее – нарушить стереотип ежедневного поведения и восприятия. Такая опасность осознается им как витальная (угрожающая самой его жизни). Это может быть переезд на дачу, перестановка мебели в квартире, выход мамы на работу, госпитализация по каким-либо соматическим показателям, посещение детского сада. В подобных случаях обычна очень тяжелая реакция: расстройство сна, потеря навыков, регресс речи, усиление заглушающей переживания аутостимуляции, появление самоагрессии (битье себя по голове, стучание головой о стену, стол и т. п.).

Пока ребенок находится под постоянной опекой мамы, поддерживающей сложившийся набор возможных для него способов взаимодействия, знающей его привязанности и страхи, понимающей его желания, он в достаточной степени огражден от угрожающих моментов. Поведение его в основном предсказуемо – и подобно тому, как всякая мать понимает, когда надо подставить горшок не просящемуся на него малышу, так и мать ребенка этой группы знает, когда и как предотвратить его возможный аффективный срыв. Поэтому неслучайно родные обычно не жалуются на проблемы домашнего поведения: основные сложности начинаются, когда ребенок попадает в менее стабильные и более сложные ситуации. Частота последних на втором году жизни малыша неизбежно возрастает: выход в гости, поездка на транспорте, встреча с другими детьми на детской площадке и т. д. Прочно фиксируется в памяти ребенка весь его отрицательный опыт, при этом нарастают, с одной стороны, тормозимость и тревожность, с другой – негативизм. Таким образом, к 2–3 годам ребенок все больше «закрывается» внутри своего ограниченного набора стереотипов взаимодействия с окружением и отгораживается от последнего обилием аутостимуляционных действий.

***Третья группа.*** По воспоминаниям родителей, у детей этой

группы на первом году жизни также достаточно очевидно проявлялась сенсорная ранимость. У них часто отмечался серьезный диатез, склонность к аллергическим реакциям. В первые месяцы жизни ребенок мог быть плаксивым, беспокойным, трудно засыпал, его нелегко было успокоить. Он чувствовал себя дискомфортно и на руках у матери: крутился или был очень напряжен. Часто отмечался повышенный мышечный тонус. Порывистость, резкость движений, двигательное беспокойство такого ребенка могло сочетаться с отсутствием «чувства края». Так, например, одна мама рассказывала, что малыша приходилось обязательно привязывать к коляске, иначе он свешивался из нее и вываливался. Вместе с тем ребенок был пуглив. Из-за этого его иногда легче было привести в порядок постороннему человеку, чем кому-то из близких людей: например мама никак не могла успокоить младенца после приема в детской поликлинике, но это легко сделала проходящая мимо медсестра.

Ребенок третьей группы рано выделяет близких и особенно мать, безусловно привязывается к ней. Но именно в историях детей этой группы наиболее часто присутствуют тревоги и переживания близких о том, что от малыша не чувствуется достаточно ощутимой эмоциональной отдачи. Обычно его активность в эмоциональных проявлениях выражается в том, что он сам их дозирует. В одних случаях – путем соблюдения дистанции в общении (такие дети описываются родителями как неласковые, холодные: «никогда головку на плечо не положит»); в других – дозирование осуществляется через ограничение времени контакта (ребенок мог быть эмоциональным, даже страстным, одарить обожающим взглядом, но потом вдруг сам резко прекращал такое общение, не отвечая взаимностью на попытки мамы его поддержать).

Иногда наблюдалась парадоксальная реакция, когда ребенок ориентировался на интенсивность воздействия, а не на его качество (например, пятимесячный малыш мог расплакаться при смехе отца). При попытках взрослых активно воздействовать на ребенка, устранить существующую дистанцию в контактах нередко возникала ранняя агрессия. Он мог еще до года пытаться ударить мать, когда она брала его на руки.

Когда эти дети научаются самостоятельно передвигаться, их безудержно захватывает полевое поведение. Но если про ребенка первой группы можно сказать, что его увлекает сенсорное поле в целом, то ребенка третьей группы привлекают отдельные впечатления, у него рано фиксируются особые влечения. Он порывист, экзальтирован, он не видит реальных препятствий на пути к достижению желаемого. Так, один мальчик двух лет, гуляя

по улице, перебегал от дерева к дереву, страстно обнимал их и восклицал: «Мои любимые дубы!» Другой ребенок примерно в таком же возрасте заводил маму в каждый подъезд, чтобы там зайти в лифт. Типично стремление дотронуться до каждой проезжающей машины.

Когда взрослый пытается организовать его, возникает бурная реакция протеста, негативизма, негативных поступков. Причем, если мама достаточно остро на это реагирует сама (сердится, расстраивается, показывает, что ее это задевает), подобное поведение закрепляется. Ребенок стремится вновь и вновь получить то острое ощущение, спаянное со страхом, которое он испытал при яркой реакции взрослого. У детей этой группы обычно наблюдается раннее речевое развитие, и речь активно используется ими для усиления подобной аутостимуляции: они дразнят близких, произносят «нехорошие» слова, проигрывают в речи возможные агрессивные ситуации. Вместе с тем для него характерно ускоренное интеллектуальное развитие, у него рано появляются «взрослые» интересы: к энциклопедиям, схемам, счетным операциям, словесному творчеству.

***Четвертая группа.*** У наиболее «благополучных» детей четвертой группы ранние этапы развития максимально приближены к норме. Однако в целом их развитие выглядит более задержанным, чем у детей третьей группы. Прежде всего это касается моторики и речи; заметны также общее снижение тонуса, легкая тормозимость. Очень характерен значительный временной разрыв между хождением за руку или с опорой (этому ребенок научается вовремя) и самостоятельным передвижением.

Такие дети рано выделяют мать и вообще круг близких им людей. Своевременно (в возрасте около семи месяцев) появляется боязнь чужого человека, причем выражена она бывает очень сильно. Характерна реакция испуга на неадекватное или просто непривычное выражение лица взрослого человека, на неожиданное поведение ровесника.

Дети данной группы ласковы, привязчивы в эмоциональных контактах с родными. С матерью они, подобно детям второй группы, находятся в очень тесной связи, но это уже не физический симбиоз, а эмоциональный, когда нужно не просто присутствие близкого человека, но еще и постоянное эмоциональное тонизирование с его помощью. Здесь нет дозирования контакта, как в третьей группе, наоборот, уже с раннего возраста и затем постоянно такой ребенок демонстрирует потребность в выраженной поддержке, одобрении со стороны родителей. Он сверхзависим от близкого в перенимании внешних манер, интонаций речи. Обычно явственно

виден слепок маминой манеры говорить – даже у мальчиков в речи долго может сохраняться использование первого лица в женском роде.

Однако, несмотря на такую сверхзависимость, ребенок четвертой группы, не достигнув и годовалого возраста, отказывается от вмешательства близких в свои занятия; его трудно чему-либо научить, он предпочитает до всего доходить сам. Родители одного мальчика очень точно установили, что его можно успокоить, но нельзя отвлечь. Вот характерное описание такого ребенка до года: ласковый, привязчивый, беспокойный, пугливый, тормозимый, брезгливый, консервативный, упрямый.

На втором-третьем году родителей начинает беспокоить задержка развития речи, моторная неловкость, медлительность, отсутствие тенденции к подражанию. При попытках целенаправленного взаимодействия с ним ребенок очень быстро пресыщается и утомляется. В то же время сам он может длительно заниматься какими-то своими манипуляциями и играми. Еще в годовалом возрасте такой ребенок может уснуть за конструктором, собирая свою постройку до полного изнеможения, или бесконечно смотреть из окна на движущиеся поезда, или включать и выключать свет, заводить юлу. Попытки родителей более активно организовать его наталкиваются на упрямство, нарастание негативизма, отказ от взаимодействия. Отрицательная оценка со стороны близкого лишь тормозит активность ребенка и может спровоцировать проявления физической самоагрессии. Страх оказаться несостоятельным, испытать неодобрение со стороны взрослых, быть непринятым другими детьми способствует развитию у него постоянной тревожности, легкой тормозимости, стремления жить в стереотипных условиях. Диагноз РДА может поставить только врач. Родители иногда приходят к нему на прием только в 2,5–3 года с жалобами на плохое развитие речи. Но следует помнить, что в случае более раннего обращения к специалисту коррекционная работа проходит более эффективно. Первые проявления аутизма родители могут заметить сами, используя приведенную ниже таблицу К. Гилберга, Т. Питерс.

## 4. Сравнительная таблица развития детей при аутизме и в норме

| Возраст | Параметры развития | Развитие при аутизме | Развитие в норме |
|---|---|---|---|
| 8 месяцев | Речь | Не свойственна имитация окружающих звуков. Издают визги, крики, необычные сочетания | Свойственна имитация окружающих звуков в гулении, произносят повторяющиеся слоги «ба-ба», «ма-ма» и др. |
| | Общение | Замкнуты, могут отвергать взаимодействие, почти не проявляют интереса к другим | Общительны, обмениваются предметами со взрослыми, плачут, если взрослый покидает комнату, отличают родителей от незнакомых людей |
| | Игра | Во время бодрствования преобладают повторяющиеся движения, жесты крайне бедны | Играет в прятки («ку-ку»), игры «Дай и возьми», ползают за взрослым |

| Возраст | Параметры развития | Развитие при аутизме | Развитие в норме |
|---|---|---|---|
| 1 год | Речь | Могут появляться и использоваться не по назначению первые слова, могут громко кричать | Появляются и используются по назначению первые слова, свойственны выразительные интонации; используют вокализацию для привлечения внимания |
| | Общение | Контактность уменьшается, как только ребенок начинает ползать, ходить; не реагирует на разлуку с матерью | Возрастает зрительный контакт со взрослым, используют жесты в общении, «обращаются с просьбой» |
| | Игра | Присутствуют стереотипные движения | Ребенок инициирует игру, манипулируя двумя и более предметами |
| 2 года | Речь | Не могут задавать простые вопросы, не называют себя по имени; могут механически повторять сложные выражения, но не могут комбинировать предложения из 3–5 слов, словарный запас составляет менее 15 слов; слова то появляются, то исчезают | Могут задавать простые вопросы, строить предложения из 3–5 слов, называют себя по имени; часто используют слово «это», осознанно, показывая на предмет |
| | Общение | Отличают родителей от других взрослых людей, но не выражают привязанности; могут обнять и поцеловать, но делают это автоматически, без особого проявления ласки | Формируется потребность в общении со сверстниками. Отмечается потребность во взрослом как в опоре |

| Возраст | Параметры развития | Развитие при аутизме | Развитие в норме |
|---|---|---|---|
| | Игра | Предпочитают быть в одиночестве; используют игрушки необычным способом (выстраивают их в ряд) | Играют в игры типа «Догони и дотронься», используют воображаемые действия (кормят куклу, гладят белье) |
| 3 года | Речь | Эхолалия; используют язык не творчески, обладают неосмысленной речью | Словарный запас около 100 слов; используют слова «там», «тогда»; задают много вопросов |
| | Общение | Берут родителей за руку и подводят к интересующему их предмету; не понимают значение наказания; не подпускают к себе других людей | Начинают активно взаимодействовать со сверстниками. Любят помогать родителям и смешить других |
| | Игра | Не владеют символической игрой; любят собирать головоломки, повторять одни и те же движения (покачивания, кружения) | Владеют символической игрой; вступают в совместную игру со сверстниками; включаются в ролевую игру |

# 5. Координация работы специалистов и семьи

Обсуждение проблем аутичного ребенка подготовило специалистов к пониманию того, что главным в реабилитации ребенка должна стать лечебная организация всей его жизни. Понятно, что основная работа при этом неминуемо ляжет на близких – семью или тех, кто ее заменяет; а помогать им должна целая команда профессионалов. К сожалению, пока в нашей стране это нереально, но, тем не менее, мы должны обозначить места всех специалистов – и тех, на кого можно рассчитывать уже сегодня, и тех, кого нам все еще так не хватает.

Важную роль в раннем выявлении нарушения развития и оказании своевременной помощи может играть врач-педиатр.

До достижения ребенком года семья обычно поддерживает с педиатром тесный контакт. Это позволяет врачу не только точно ставить вопросы, но и, не допуская гипердиагностики (истолкования как сложившейся патологии отдельных настораживающих тенденций развития), подсказывать приемы профилактической работы, поддерживать в родителях уверенность в их силах. Однако подобное возможно лишь в том случае, если в своей оценке развития данного ребенка врач не только ориентируется на нормы физического, сенсомоторного и речевого развития, но и внимательно относится к первым признакам эмоциональных трудностей, нарушения контакта ребенка с близкими.

С возрастом такой ребенок более других продолжает нуждаться во внимательной заботе педиатра. Прежде всего это связано с обычной для таких детей особой физиологической незрелостью. Опыт показывает, что часто родители детей-дошкольников с аутизмом находили наибольшее понимание именно у микропедиатров, особенно хорошо знакомых с проблемами незрелости. Соматическая дефицитарность таких детей может проявляться в достаточно грубых формах: нарушении обмена веществ, аллергических реакциях, нарушениях пищеварения, в общей ослабленности, подверженности частым простудным заболеваниям. Сверхызбирательность этих детей в еде, упорный отказ то от мясной, то от молочной пищи, то от фруктов заставляет думать о необходимости разработки индивидуальной диеты. Понятно, что здесь имеется огромное поле работы для специалиста.

Полное или хотя бы частичное решение проблем физического

здоровья такого ребенка очень важно с точки зрения перспективы его психического развития. Во-первых, часто сам ребенок демонстрирует сильную зависимость психического состояния от телесного самочувствия. Дискомфорт от простого насморка, режущихся зубов может в какие-то периоды экстремально затруднить развитие его контакта с близкими. С другой стороны, явные трудности с физическим здоровьем ребенка могут целиком захватить внимание его близких, не оставив им сил на решение других, может быть, более важных для него, проблем. Поддержка педиатра важна и для того, чтобы заботы по уходу за телом не отвлекали родителей, как это часто бывает, от решения главной задачи – задачи лечебного воспитания.

Успехи лечебной педагогики в последние годы, достигнутые объединением усилий педагогов и психологов, опровергли принятый в 50–60-х годах XIX в. тезис: «Сначала вылечим, потом будем учить». Речь при этом шла преимущественно о стационарном лечении. В настоящее время стало ясно, что подобный подход в корне неверен: даже если лекарственная терапия действительно необходима, она должна проводиться одновременно с психологической и педагогической работой. Изолировав ребенка в условиях больницы, мы разрушаем привычные для него способы жизни, связи с другими людьми и лишаем его возможности реализовать свои способности к развитию. Сейчас во всем цивилизованном мире детей стремятся оставлять в домашних условиях, среди близких, и обеспечивать им прежде всего лечение педагогическими средствами.

Вместе с тем, мы должны помнить и о дефицитарности, частом органическом поражении нервной системы такого ребенка, о том, что его аутизм может формироваться в рамках других текущих заболеваний, связанных с сезонными и возрастными обострениями. Аутичного ребенка чаще, чем другого, могут подстерегать эти опасности, и для него крайне важна возможность быть под постоянным наблюдением врача-психоневролога. Это не значит, что ему нужно постоянное медикаментозное лечение. Однако для родителей бывает важно получить подтверждение доктора о том, что ребенок в данный период может продуктивно развиваться без медикаментозного вмешательства.

Медикаментозное лечение не должно иметь своей целью просто устранение болезненных проявлений, чтобы сделать ребенка «более удобным». Многие болезненные проявления, рассматриваемые в контексте динамики психического развития ребенка, меняют свое значение: проявления страха, агрессии, стереотипности и т. д. могут быть поняты не только как сигналы

болезненного регресса, но и как возможные признаки активизации и усложнения отношений с миром.

Так, например, если для ребенка четвертой группы возникновение очерченных страхов и выраженных моторных стереотипий говорит о регрессе возможностей взаимодействия с миром и не исключает медикаментозной помощи, то появление страха и стереотипов в поведении у ребенка первой группы свидетельствует о зарождении избирательности в отношениях с миром, т. е. скорее о прогрессе. Дело в том, что появление избирательности позволяет закрепить устойчивые формы контакта с ребенком и начать работу по выстраиванию упорядоченного жизненного стереотипа, что убережет его от возникновения страхов в дальнейшем.

В каждом отдельном случае для успеха необходима договоренность специалистов, выстраивающих логику психического развития и страхующих ребенка от возможных болезненных срывов. Совместно должны решаться вопрос о необходимости дополнительной медикаментозной стимуляции, а также исчерпаны ли все естественные возможности повышения активности ребенка с помощью физкультурных занятий и эмоционального тонизирования в игре и общении? Также ставится и вопрос о необходимости успокоения и концентрации внимания ребенка: использованы ли для этого в достаточной мере возможности внешней организации режима жизни и занятий?

Часто в ответ на вопросы о слишком медленном движении вперед, на опасения перед обострениями именно врачи убеждают в том, что в данной ситуации вполне можно обойтись без медикаментозного вмешательства. Так же и психологи часто убеждают врачей подключиться к работе и медикаментозно поддержать ребенка вне периода обострения, в моменты его активного выхода в незнакомые или более сложные социальные условия, например при неизбежном переезде семьи на новое место жительства или переходе в новый школьный класс.

Хороший результат не может быть достигнут без выработки общего языка и согласия в оценке проблем ребенка, без определения общих целей работы родителей и специалистов. Нескоординированность действий взрослых может повредить ему. Например, если одни работают над активацией эмоциональных контактов, а другие настойчиво требуют, чтобы ребенок был прежде всего правильно организован на занятиях, послушен и «удобен» дома, то конфликты в команде неизбежны, как неизбежно и появление у ребенка новых страхов, углубление его состояния.

Необходимо помнить, что работа с аутичным ребенком должна продолжаться годами. Долгая совместная деятельность предполагает как периоды успехов, общего единения и энтузиазма, так и периоды усталости, сомнений и разочарований, а значит и осложнения отношений. В такое время очень легко отнести свою усталость и неудачи на счет друг друга – непонятливых родителей, невнимательного врача, педагога или психолога. Остается только помнить об этой опасности и понимать, что пройти через сложный период жизни всё же легче всем вместе.

Поддержка психолога остается необходимой на всем протяжении взросления, причем она должна усиливаться в периоды возрастных кризисов, при переходах к более сложным условиям жизни.

По мере взросления ребенка все более важной фигурой в команде специалистов становится педагог. Развитие способности к эмоциональному контакту позволяет приступить к работе по усложнению взаимодействия с другими людьми, развитию моторики, речи, выработке навыков бытовой адаптации, а затем и к подготовке ребенка к получению начального образования – обучению его рисованию, чтению, счету, письму. Сначала занятия организуются индивидуально, и, в идеале, вести их, конечно, должен педагог-специалист, знающий особенности таких детей и умеющий соответствующим образом адаптировать традиционные методы обучения.

Вместе с тем на некотором этапе педагогической работы обязательно возникает необходимость ввести ребенка в жизнь школы или специально организованного класса. И тут особое значение приобретает установление взаимодействия со школьными педагогами. Это может быть как дефектолог, так и обычный учитель, и именно от его желания оказать помощь часто зависит успех всей дальнейшей работы. В младшей школе с позицией учителя связано и общее отношение класса, настрой детей на поддержку или, наоборот, на выживание «не такого» одноклассника.

Имеется опыт адаптации достаточно «трудных» детей в обстановке благожелательности и терпения. Однако известны и случаи, когда из-за недоброжелательного отношения терпел поражение ребенок, который не требовал, казалось бы, даже особого индивидуального подхода. И счастлив ребенок, который встретил в своей жизни педагога, взявшегося развить его парциальную одаренность в музыке, рисовании, электротехнике, шахматах, работе на компьютере. Как правило, на каком-то этапе обычный педагог, дефектолог или психолог перестает

удовлетворять способного ребенка, он может и должен идти дальше, но для этого ему нужен хороший контакт с педагогом-специалистом. И этот специалист должен быть тесно связан со всей командой, иначе его взаимодействие с ребенком чаще всего не налаживается.

Многие аутичные дети производят прекрасное впечатление на первых собеседованиях в элитарных гимназиях, престижных музыкальных школах, шахматных кружках, их работами восторгаются в изостудиях, но затем, после обнаружения трудностей произвольного обучения, интерес к ним в большинстве случаев гаснет. Это тоже несправедливо по отношению к таким детям, потому что терпеливая работа с ними может дать очень интересные результаты, привести к реальным профессиональным достижениям.

И, конечно, центром всей команды является сама семья. Невозможно помочь такому ребенку, если позиция его самых близких людей лишь пассивно-страдательная. Как уже говорилось, развитие ребенка в целом искажено, и для его выправления необходима специальная организация всей жизни, должны быть продуманы все мелочи бытовых ритуалов. Особенно важны постоянная эмоциональная поддержка близких и их стремление двигаться вперед вместе с ребенком. Не следует думать и говорить: «Мы не умеем, вы специалисты – вы и делайте, как надо». Коррекция такого ребенка – это даже не лечебное развивающее обучение, не работа с отдельными психическими сферами, проблемами, функциями (восприятием, моторикой, мышлением или речью), а лечебное воспитание: постепенное осмысление вместе с ребенком каждодневной жизни, побуждение его к более активному взаимодействию, помощь в освоении им тех форм жизни, в которых эта активность может быть реализована.

Специалисты могут дать необходимую информацию, «расчистить» путь, научить, поддержать на этом пути, разрешить отдельные проблемы, но пройти его вместо близких они не могут, да и не вправе их подменять. Это очень трудный путь, но опыт свидетельствует, что идущих по нему ждут не только трудности, но и подлинные радости.

# Раздел II
# Работа с детьми с РДА в семье

# 1. Роль семьи в воспитании и обучении ребёнка с аутизмом. Трудности

Семья – это родной дом ребёнка, где он живёт, играет, учится постигать окружающее, практически познаёт, что такое доброта, внимание, забота, любовь родителей и других родственников, отвечает привязанностью и любовью.

Ребёнок с отклонениями в развитии, если он воспитывается не в детском доме или интернате, обычно проводит в семье большую часть времени. В специальном детском учреждении он бывает лишь 6–7 часов в сутки. Старшеклассник – несколько дольше. Уже поэтому семья играет чрезвычайно большую роль в деле его воспитания и обучения. Мы имеем в виду обучение в широком понимании этого термина, т. е. не только обучения в школе различным предметам, но и постижение всего того, что окружает ребёнка, – объектов, их взаимоотношений, разнообразных ситуаций развития, становления его как личности.

Следует сказать, что сам факт рождения ребёнка с отклонениями в развитии всегда вызывает у родителей глубокие переживания, а часть из них воспринимает такое событие как полное крушение надежд. Ведь все хотят иметь здорового, умного, красивого сына или дочь, мечтают об их благополучии в будущем. Даже в тех случаях, когда родители сами страдают тем или иным дефектом, они надеются, что с ребёнком всё будет в порядке, что он благополучно вырастет, поступит в школу общего образования, будет там успешно учиться. Так, слепые родители обычно мечтают о том, чтобы их ребёнок вскоре стал для них «родными ласками», постоянным заботливым помощником, в котором они так нуждаются. И действительно, в семьях слепых нередко рождаются зрячие дети. Однако, если слепота родителей генетически обусловлена, то имеется большой риск появления у них незрячего ребёнка.

Родителям ничего не остаётся делать, как принять своего ребёнка таким, какой он есть. Матери и отцу следует приложить все усилия к тому, чтобы семья не распалась. Ведь они оба крайне нужны малышу, а он, их родной ребёнок, никогда не будет для других людей столь же близким и желанным. Воспитывать и обучать всякого ребёнка трудно. Трудности резко возрастают, если у ребёнка имеются те или иные отклонения в развитии. Однако, почти всегда ему можно в той или иной степени помочь в плане коррекции имеющегося недостатка.

Организация жизни такого ребёнка представляет собой не

только педагогическую, но и медицинскую проблему. Поэтому родителям необходимо как можно раньше обратиться к детскому врачу, специалистам разного профиля, чтобы получить от них полезные советы и реальную помощь, способствующую коррекции зрения, слуха, двигательной сферы или речи. Консультации врачей должны быть не разовыми, а периодическими, что позволяет увидеть те изменения, которые имеют место в состоянии ребёнка под влиянием его роста и медикаментозных средств.

Важны также постоянные контакты родителей с педагогом-специалистом, знающим, как следует работать с детьми различных возрастов, у которых имеются отклонения в развитии, чтобы способствовать коррекции или компенсации присущих ребёнку дефектов. Дефектолог поможет определить правильное направление обучения и воспитания, покажет наиболее целесообразные формы и приёмы работы, посоветует, какие книги читать, какие игрушки и предметы использовать, предостережёт от возможных ошибок, а родители смогут реализовать все эти рекомендации, проявляя собственную инициативу.

Родителям полезно читать популярную педагогическую и медицинскую литературу, пользоваться ею при возникновении трудностей в воспитании и обучении малыша. Ошибки в воспитании ребёнка с отклонениями в развитии в семье наиболее часто заключаются в чрезмерной опеке или, напротив, в недостаточном внимании к нему. В первом случае ребёнка слишком балуют, жалеют, оберегают от всех, даже посильных для него, дел. Взрослые сами выполняют всё за него и имеют благие намерения, по существу делают его беспомощным, неумелым, бездеятельным. Ребёнок не овладевает простейшими навыками самообслуживания, не выполняет требований старших, не умеет вести себя в обществе, не стремится дружить и играть с другими детьми. К тому же он становится эгоистичным, «семейным деспотом», не желающим, чтобы забота родителей распространялась на других членов семьи.

Лишение внимания со стороны родителей приводит к тому, что ребёнок чувствует себя в родной семье дискомфортно. У него возникает и укрепляется чувство ненужности, отвергнутости, переживания одиночества. Он становится робким, забитым, теряет присущую детям доверчивость и искренность в отношениях с родителями. Таким образом, воспитывается умение приспосабливаться к окружающей среде, равнодушное, недоброжелательное отношение к родным и другим окружающим его взрослым и детям. Следует заметить, что родители поступают совершенно неправильно, когда предъявляют ребёнку с

отклонениями в развитии требования, для него непосильные, заставляют прилагать чрезмерные усилия для их выполнения. В этих случаях он перенапрягается физически и морально, страдает, видя недовольство взрослых. Родители, в свою очередь, испытывают чувство неудовлетворённости, сердятся за то, что он не оправдал их ожидания. На этой почве может возникнуть тихий, затяжной конфликт, в котором наиболее страдающей стороной является ребёнок. Чтобы этого не случилось, родителям следует учитывать характер и тяжесть имеющегося у ребёнка отклонения, ведь именно эти показатели определяют его возможности в общем развитии, успехи в овладении умениями и навыками. Важно принимать во внимание также возрастные и индивидуальные особенности ребёнка.

В ходе воспитания ребёнка с аутизмом в семье серьёзной проблемой становится формирование правильных взаимоотношений между ним и его нормально развивающимися братьями и сёстрами. Важно организовать жизнь семьи таким образом, чтобы другие дети относились к своему исключительному брату (или сестре) с любовью и терпением, чтобы они не обижали его, принимали в общие игры, помогали ему, заботились о нём. Следует проследить за тем, чтобы ребёнок был в свою очередь доброжелательным и уступчивым.

Родителям нужно очень внимательно следить за своим отношением к ребёнку и другим детям, не проявлять особого отношения к кому-то из них, равномерно и справедливо распределять свою любовь, внимание между всеми детьми и ко всем быть одинаково требовательным и взыскательным. Это будет способствовать сплочению семьи, объединению всех детей. В противном случае между детьми возникнет подозрительность, зависть, стремление к ненужному соперничеству.

Воспитывая ребёнка, родителям следует с дошкольного возраста научить его понимать, знать и делать то, что в его возрасте доступно всем здоровым детям. Это относится прежде всего к формированию навыков самообслуживания, выработке определённой самостоятельности, умению соблюдать правила поведения, общаться с детьми и взрослыми. При этом нет необходимости фиксировать его внимание на дефекте, вызывая у него тем самым жалость к себе и сознание собственной неполноценности. Напротив, следует подчеркивать его позитивные качества, поощрять за успехи, за стремление преодолевать трудности. Это будет способствовать укреплению у ребёнка веры в собственные силы, повышать его старательность, настойчивость.

Наряду с решением задач, общих для воспитания всех детей,

в семье должна осуществляться работа, обусловленная конкретным дефектом, присущим данному ребенку, направленная на коррекцию или, если это возможно, компенсацию последствий дефекта. Речь необходима ребенку вначале просто для общения с окружающими его взрослыми и детьми. Живя в семье, он хочет понимать обращения, просьбы, сообщения. Стремиться сам выразить свои желания, мысли, чувства. Позднее речь является основным средством обучения. Успехи ребенка в обучении в значительной мере зависят от уровня его речевого развития.

Вся работа должна проводиться с обязательным оречевлением выполняемых действий, с называнием обследуемых предметов и их свойств.

Воспитание и обучение ребенка, борьба за коррекцию и компенсацию его дефекта начинается в семье с дошкольного возраста и продолжается многие годы.

Работа семьи, направленная на воспитание ребенка, начатая в дошкольный период его жизни, не прекращается при его поступлении в специальную школу или специальный класс, но приобретает иные, более сложные, формы.

Осуществляя эту работу, родителям постоянно надо иметь в виду перспективы социальной его реабилитации. Им следует постоянно поддерживать связь с дефектологами и врачами. Если ребенок учится в домашних условиях и им руководит опытный специалист, то его периодически нужно показывать врачу.

Да, аутизм – это расстройство развития ребенка, сохраняющееся на протяжении всей жизни. Но благодаря своевременной диагностике и ранней коррекционной помощи можно добиться многого: адаптировать ребенка к жизни в обществе; научить его справляться с собственными страхами; контролировать эмоции.

Самое важное – не маскировать диагноз за якобы «более благозвучным» и «социально приемлемым». Не убегать от проблемы и не фиксировать все внимание на негативных аспектах диагноза, таких, как инвалидность, непонимание окружающих, конфликты в семье и прочее. Гипертрофированное представление о ребенке как о гениальном также вредно, как и подавленное состояние от его неспособности, неуспешности.

Необходимо без колебаний отказаться от терзающих иллюзий и выстроенных заранее планов на жизнь. Принять ребенка таким, каков он есть на самом деле. Действовать исходя из его интересов, создавая вокруг него атмосферу любви и доброжелательности, организовывать его мир до тех пор, пока он не научится делать это самостоятельно.

***Уважаемые родители, помните, что без вашей поддержки ребенку с аутизмом будет очень трудно. Преодолевать проявления аутизма возможно только с участием в коррекционном процессе родителей. Началом работы будет просветительская деятельность психолога. Работая с родителями этой категории детей, необходимо знакомить их с особенностями развития при аутизме и их ребенка в частности, оказывать необходимую психологическую поддержку. Положительная динамика в работе возможна лишь при совместной деятельности специалистов и родителей.***

В беседе с родителями врач посвящает во все проблемы, связанные с их ролью. В этом отношении достаточную сложность представляет установка родителей на лечение вообще. Как известно, РДА является наследственной патологией.

Почти в половине семей один из родителей или другой близкий родственник, имеющий отношение к воспитанию ребенка, сами обладают рядом либо явных психических отклонений, либо характерологическими чертами, затрудняющими контакт. В работе с родителями часто приходится преодолевать отрицательное отношение к лечению, убеждение во вредности лекарств. Одни охотно идут на предложение психолого-педагогической коррекции, часто активно ее добиваются, хотя нередко перекладывают всю коррекционную работу только на специалиста, характеризуя себя «неспособными» к рекомендуемому воспитательному подходу. Долгое время они всячески уклоняются от начала медикаментозной терапии, мотивируя это тормозящим действием лекарств на интеллектуальное развитие ребенка (часть родителей нередко обманывают врача, говоря, что лечат ребенка).

Другие родители считают ребенка больным, но признаки видят лишь в стереотипиях (чаще – двигательных), которые обнаруживаются перед посторонними, либо – в фантазиях ребенка, и расцениваются ими как причина ухода его от внешнего мира. Такие родители настойчиво «контролируют» лечение, не редко недовольны медленным, по их мнению.

Третья группа родителей, опасаясь медикаментов, стремится к нетрадиционным методам лечения, что часто приводит к усилению страхов у ребенка (часто после сеансов экстрасенса).

Реже наблюдается небрежность в проведении лечения – в семьях, где ребенок находится на попечении кого-либо из психически неполноценных родителей, достаточно безразлично относящегося к нему. *Поэтому на враче часто лежит и проблема вы бора здорового родственника, которому можно поручить*

*контроль за лечением.*

Большое значение имеет *совместная* работа врача с психологом и педагогом. Лечение назначается не только после врачебного осмотра, но и «диагностического занятия», существенно уточняющего, а иногда – впервые обнаруживающего возможности обучения и воспитания ребенка. В после дующем изменения в его состоянии во время психотерапии, психологических и педагогических занятий оцениваются специалистами совместно, после чего в медикаментозные назначения могут вноситься коррективы.

Существует целый ряд специальных исследований, посвященных проблемам психологического функционирования семей, имеющих аутичного ребенка. В них отмечается, что каждая такая семья, сталкиваясь с экстраординарными проблемами, испытывает хронический стресс, тяжесть которого зависит от тяжести состояния и возраста ребенка. Стресс в большей степени проявляется у матерей, которые не только испытывают чрезмерные ограничения личной свободы и времени, но и демонстрируют очень низкую самооценку в связи с тем, что недостаточно хорошо, по их мнению, выполняют свою материнскую роль. Воздействие хронического стресса вызывает депрессию, раздражительность, эмоциональную напряженность у матери, причем обнаружено, что все эти проявления у матерей аутичных детей-дошкольников значительно выше, чем у матерей умственно отсталых детей. В эксперименте M. Gill оценивались депрессивность, тревожность, объем соматических жалоб и эмоциональное истощение в группах матерей аутичных детей, матерей умственно отсталых и нормальных детей. Матери аутичных детей показали максимальные значения по всем данным параметрам и дали себе наиболее низкую оценку по шкале личных успехов в воспитании ребенка.

Отцы, как правило, избегают ежедневного стресса, связанного с воспитанием аутичного ребенка, проводя больше времени на работе. Тем не менее и они переживают чувства вины, утраты, хотя и не говорят об этом так явно, как матери аутичных детей. Отцы также обеспокоены тяжестью стресса, который испытывают их жены. На них ложатся особые материальные тяготы, связанные с воспитанием трудного ребенка, которые ощущаются все острее в связи с тем, что обещают быть долговременными, почти пожизненными.

Исследователи пишут об особой ранимости семьи с аутичным ребенком, которая усиливается в моменты возрастных кризов и в те моменты, когда семья проходит определенные критические точки своего развития (поступление ребенка в дошкольное

учреждение, школу, переходный возраст и т. д.). В исследовании L. Wilker (1984) обнаружено, что совершеннолетие аутиста – такое же по силе стрессовое событие для семьи, как постанов ка диагноза.

В ряде исследований отмечается значимость семейной спаянности, согласованности действий родителей, воспитывающих аутичного ребенка. Кроме того, важно, как семья воспринимает события, связанные с аутичным ребенком, что именно она говорит себе об особых его нуждах, как видит перспективы. Некоторые родители воспринимают болезнь ребенка как катастрофу для семьи, высказывают самообвинение.

Понять проблемы семьи, имеющей аутичного ребенка, и наметить основные направления помощи такой семье можно не только и не столько за счет специальных экспериментов и наблюдений, сколько в процессе коррекции, включающий в себя семью в целом.

Родители в данной коррекционной системе обучаются способам «эмоционального присоединения» к ребенку, с тем чтобы, моделируя воздействия среды, помочь ему их осознать, постичь эмоциональный смысл всех происходящих с ним событий. Они так же, как и специалисты, в данной системе должны выработать у себя определенные навыки, позволяющие им стать для ребенка особым «инструментом», опосредующим его контакт со средой, формирующим способы аффективного взаимодействия с ней. Авторы данного коррекционного подхода считают, что выполнение родителями аутичного ребенка этой особой роли (помимо исполнения ими традиционных родительских ролей) позволяет стимулировать развитие ребенка, добиваться значительного прогресса в его социальной адаптации.

Задачи, которые стоят перед родителями, трудны, но видеть в перспективе своего ребенка социально защищенным – большой стимул. Да к тому же взрослые не только учат ребенка, они многое постигают сами: учатся терпеливо ждать результата, находить новые приемы, способы обучения, новые стимулы.

# 2. Организация жизни ребенка в семье

На родителей возлагается большая ответственность по организации и проведению коррекционной работы с ребенком в домашних условиях, т. к. аутичные дети в силу своих психических особенностей не могут посещать детских учреждений.

Первая и очень важная задача семьи – ***установление эмоционального контакта.*** Взрослый должен избегать прямого взгляда в глаза ребенка, громкой речи, резких движений, не следует проявлять настойчивости при предъявлении требований, взаимоотношения с ним желательно строить с опорой на его интересы, предпочтения. Помогают вступлению в эмоциональный контакт с ребенком необычные действия: пускание мыльных пузырей, игры с воздушными шарами, игры различного содержания с мячом (мяч периодически менять, что придает игре элемент новизны), изготовление поделок из конструкторов различного направления, мозаики, строительного материала, игры на музыкальных инструментах, калейдоскоп и др. Так как дети избегают прямого речевого контакта, в процессе опосредованного общения можно использоваться зеркало, в котором видят себя участники игры. Взрослый доброжелателен, не оказывает давление на ребенка, не стремится добиваться желаемого любым путем.

Очень важно в организации жизни ребенка в семье продуманный ***режим дня***. При склонности к стереотипному поведению несложно его выполнять, при этом ребенок стремится к точности его выполнения. Предложенная организация дня становится нормой и способствует физиологическому развитию, воспитанию дисциплинированности, соблюдению правил, без чего нереально представить процесс социализации. Распорядок дня составляется в соответствии с уровнем развития и психологического состояния ребенка. В обязательном порядке в режим дня включаются целевые прогулки, которые дают широкую возможность для ознакомления с окружающим миром, способствует удовлетворению двигательных потребностей, развитию таких психических процессов как восприятие, мышление, внимание, память, речь, воображение. Правильно организованный режим имеет огромное значение для развития и навыков самообслуживания. Ребенок привлекается к самостоятельному уходу за собой – одеванию, раздеванию, умыванию и пр.

Для каждого возрастного периода рекомендуется режим, учитывающий физиологические потребности и физические

возможности детей данного возраста. Он соблюдается родителями и в будни, и в выходные дни.

Родителям следует помнить, что эмоционально-положительное состояние ребенка в течение дня, успешность восприятия им окружающей действительности зависят от полноценного и своевременного кормления, качественного и достаточного по времени сна, педагогически грамотно организованного бодрствования. Следует соблюдать определенную последовательность их чередования: сон, кормление, бодрствование. Вот некоторые рекомендации по организации режимных процессов.

*Сон.* Необходимо создавать условия для глубокого и продолжительного сна. Комнату, где ребенок спит, обязательно перед сном следует проветрить. В теплое время года рекомендуется спать на веранде или в спальне с открытыми окнами, вне помещения. После болезни и в период адаптации следует приучать детей ко сну на свежем воздухе постепенно.

*Подготовка ко сну, укладывание, подъем.* При укладывании детей спать формировать у них положительное отношение к этому процессу. Создавать положительную установку на сон, произносить: «Бай-бай», негромко петь колыбельную песню и т. п. Для некоторых детей эффективным средством для засыпания является чтение сказок. Имеются как сторонники этого способа, так и противники. Родители же выбирают способ на свое усмотрение.

Обязательно следует придерживаться принципа постепенности, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка (детей, нуждающихся в более длительном сне, укладывать раньше, поднимать позже и т. п.), состояние ребенка на момент укладывания. Особое внимание уделять детям с повышенной двигательной активностью. С первых недель жизни приучать засыпать без дополнительных воздействий (укачивание, соска и т. п.).

Поднимать детей только по мере пробуждения. Обеспечивать их эмоционально-положительное состояние (неторопливые движения взрослых, ласка, приветливая речь).

Соблюдать последовательность одевания. Дать возможность малышу выполнять уже знакомые действия: подтянуть колготки, застегнуть молнию, пуговицу, надеть тапочки, туфли и т. д.

Побуждать к активному общению, соответствующему возрасту, возможностям ребенка. Развивать понимание речи при назывании взрослым предметов обуви, одежды (постепенно включать в словарь новые слова).

Обращать внимание детей на правильно надетую обувь,

одежду, формировать аккуратность, опрятность.

*Проведение гигиенических процедур.* Формировать положительную установку на водные процедуры. Обращать внимание ребенка на чистоту лица, рук; умывать лицо и мыть руки по мере загрязнения; приучать мыть руки перед едой. Формировать понимание речи взрослого в процессе выполнения водных процедур. Привлечь внимание ребенка к купанию, умыванию помогут игры с водой, художественное слово.

Поддерживать речевые и двигательные реакции ребенка в процессе мытья рук, умывания. Родители совершают ошибку, если сами осуществляют процедуры умывания, одевания ребенка.

*Приучать детей к опрятности, аккуратности.* К 2 годам учить с помощью взрослого пользоваться носовым платком, приводить в порядок одежду, прическу, аккуратно и в определенной последовательности складывать одежду, ставить на место обувь. Учить бережно относиться к вещам. Обращать внимание детей на порядок в комнате. Способствовать выработке навыка регулировать собственные физиологические отправления (к 2 годам).

*Воспитание культурно-гигиенических навыков* (5–6 лет). Воспитывать привычку следить за чистотой тела, опрятностью одежды, прически; самостоятельно чистить зубы, следить за чистотой ногтей; при кашле и чихании закрывать рот и нос платком, отворачиваться в сторону.

Научить быстро, аккуратно одеваться и раздеваться, соблюдать порядок в своем шкафу (раскладывать одежду в определенные места), опрятно убирать постель. Продолжать совершенствовать навыки еды: правильно пользоваться столовыми приборами (вилкой, ножом); есть аккуратно, бесшумно, сохраняя правильную осанку за столом.

*Воспитание элементарных навыков культуры поведения.* Продолжать формировать поведение детей, соответствующее нормам и правилам: садиться за стол с чистыми руками, правильно вести себя за сто лом; спокойно разговаривать, не шуметь; слушать взрослого, выполнять его указания, откликаться на его просьбы, требования. Продолжать учить детей понимать слова «нельзя», «можно», «нужно» и действовать в соответствии с их значением; приучать здороваться, прощаться, благодарить.

***Примерный режим дня***

Подъем, утренний туалет, гимнастика 7.30–8.30
Подготовка к завтраку, завтрак 8.30–9.00
Самостоятельная деятельность 9.00–9.15
Занятия 9.15–10.00
Подготовка к прогулке, прогулка 10.00–12.00

Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность, подготовка к обеду, обед 12.00–13.00

Подготовка ко сну, дневной сон 13.00–15.00

Постепенный подъем, одевание, полдник 15.00–16.00

Самостоятельная деятельность 16.00–16.30

Занятия с ребенком 16.30–17.00

Подготовка к прогулке, прогулка 17.00–18.00

Возвращение с прогулки, самостоятельная деятельность 18.00–18.20

Подготовка к ужину, ужин 18.20–18.45

Самостоятельная деятельность, спокойные игры 18.45–19.50

Легкий ужин 19.50–20.10

Гигиенические процедуры 20.10–21.00

Ночной сон 21.00–7.30

*Примечание.* Режим дня составляется в зависимости от возможностей каждой семьи. Перевод ребенка на новый режим осуществляется с учетом возраста, состояния здоровья и симптомов поведения: ребенок сохраняет активность к моменту укладывания на сон, медленно засыпает, рано просыпается и т. д. Недопустимы ранний перевод ребенка на режим для более старшей возрастной категории, а также задержка его на режиме для младших детей. Показателями соответствия режима возрастным и индивидуальным возможностям ребенка являются его деятельное, активное поведение во время бодрствования, хороший аппетит, глубокий и достаточный по времени сон.

Утренняя гимнастика способствует развитию общей моторики. Если ребенок плохо включается в выполнение общеразвивающих упражнений, то вначале можно использовать игры с перевоплощением (ребенок ходит, подражая петушку, изгибает спинку как проснувшаяся кошечка, прыгает, как воробушек, высоко поднимает колени при ходьбе – «цапля»).

Можно проводить упражнения в виде игр: «Зоопарк». Цель: учить детей с помощью выразительных средств передавать повадки различных животных. С этой же целью проводится игра «Кто как ходит».

К сожалению, многие родители недооценивают значение соблюдения режима дня для аутичного ребенка. А он является одним из важнейших условий успешной адаптации ребенка для того, чтобы он чувствовал себя в безопасности. Причем, желательно, чтобы основные режимные моменты не только проговаривались и соблюдались взрослыми, но и были изображены в виде понятных ребенку пиктограмм в удобном для него месте.

Родители ребенка должны помнить, что аутичный ребенок крайне консервативен, что любое, даже маленькое, изменение в режиме, в обстановке, в одежде может вызвать самоагрессию. Поэтому лучше постараться не провоцировать самоагрессию. Для этого необходимо поддерживать привычный для ребенка порядок.

Очень полезно для аутичного ребенка сознание семейных ритуалов – для обеспечения его спокойствия и уверенности в себе. Например, следующие один за другим вечерние ритуалы – прогулка, чаепитие, совместное чтение, массаж – подготовят аутичного ребенка к процедуре укладывания в постель и обеспечат спокойный сон.

Ежедневно общаясь со своим ребенком, родителям необходимо уделять особое внимание воспитанию навыков общения. Многократное повторение, проговаривание, проигрывание определенных, важных для ребенка, ситуаций способствуют созданию у него новых стереотипов, которые помогут ему в дальнейшей жизни. Если родителям известны особенности развития их ребенка и если действуют они в тесном контакте с педагогом и психологом, продвигаясь в одном направлении, то и помощь ребенку может оказаться более действенной.

Правильно проводимая коррекционная и развивающая работа специалистов и родителей – это единственная возможность оказать помощь аутичному ребенку в сложном для него мире. Сложная и многогранная, эта работа должна принести свои плоды. Ребенок научится общаться с окружающими и освоит программу массовой школы.

Ниже приведены рекомендации (по Г.Д. Черепановой) родителям по первоочередным направлениям коррекционной работы преимущественно с дошкольниками.

***Развитие речи детей с аутизмом в семье ребенка.***

Для детей с РДА характерны следующие особенности речевого развития: нарушение коммуникативной функции речи, эхолалии, отсутствие или позднее появление в речи личных местоимений, неразвитость диалога, своеобразное нарушение просодики, неологизмы, склонность к автономной речи.

*Основные задачи* работы по развитию у детей с РДА таковы: установление эмоционального контакта с ребенком, активизация речевой деятельности, формирование и развитие спонтанной речи в быту и в игре, развитие речи в обучающей ситуации.

С целью активизации речевой деятельности родителям в игровой и обучающей ситуациях нужно создавать элементы эмоционального подъема, вовлекать в речевую деятельность. Содержание этой работы зависит от его индивидуальных

особенностей.

У детей, страдающих РДА, свободное речевое общение ни в быту, ни в игре, ни в других ситуациях не реализуется, поэтому коррекцию речи надо начинать как можно раньше.

**Примерные задания для детей по развитию речи**

Предлагаемые задания помогут детям закрепить знания, будут содействовать установлению между ребенком и родителями взаимопонимания, чувства ответственности, что в конечном итоге поможет устранению имеющегося речевого нарушения.

***Задание № 1.*** Рассмотрите с ребенком игрушки, которые есть у вас дома. Правильно назовите каждую.

– Назовите вместе с ребенком игрушки ласково (мишка – мишутка, кукла – куколка и т. д.).

– Назовите ласково кукол по именам (Таня – Танечка, Света – Светочка и т. д.).

– Рассмотрите и назовите с ребенком части туловища игрушечных зверей (нос – носик, хвост – хвостик и т. д.), а также кукол (лоб – лобик, палец – пальчик и т. д.).

– Наклейте в тетрадь для индивидуальных занятий картинки, на которых изображены игрушки.

***Задание № 2.*** Назови куклу ласково.

– Какие у Танечки глазки, щечки, волосики, ротик, носик, лобик, бровки, реснички? – Во что одета Танечка? – Что на ножках у Танечки? (Туфельки, сапожки.) Что на головке? (Шапочка, бантик.)

Отвечать на ваши вопросы ребенок должен полными предложениями.

***Задание № 3.*** Наклейте в тетради картинку «Семья» и фотографии всех членов семьи с бабушкой и дедушкой.

– Кто ты маме? Папе? Брату? Сестре? Бабушке? Дедушке? Кто тебе Ваня? Аня?

– Кто мальчик маме? Папе? и т. д. Кто девочка маме? Папе? и т. д.

– Назови ласково: брат – братик, дед – дедушка и т. д.

Дети должны усвоить слова: сын, дочь, внук, внучка, сестра, брат, семья.

***Задание № 4.*** Рассмотрите вместе с ребенком посуду на кухне.

– Уточните названия предметов посуды. Спросите у ребенка, для чего нужны чашка, ковшик, сковорода, кастрюля, чайник, поварешка, терка, блюдце, ложка, вилка, кружка, нож. Составьте

предложение с каждым словом.

Рассмотрите вместе с ребенком и назовите части посуды: ручка, крышка, носик, дно, стенки.

Сходите с ребенком в магазин, где продают посуду. Рассмотрите и обсудите, какую посуду там продают.

Наклейте в тетради картинки по теме «Посуда».

Обсудите, из чего сделана посуда (железная – из железа, стеклянная – из стекла, глиняная – …, деревянная – …, фаянсовая – …).

Обсудите, для чего нужна посуда (в кастрюле варят суп, на сковороде жарят рыбу, из тарелки едят и т. д.).

***Задание № 5.*** – Какая бывает посуда? – Виды посуды. Например, для чая – чайная ложка, чашка и т. д.; для обеда – столовая, ложка, тарелка.

– Назови ласково (чашка – чашечка, ложка – ложечка и т. д.).

**«Один – много»** (чашки – много чашек, ложка – много ложек и т. д.). Обратите внимание детей на окончания слов (одна чашка – много чашек).

***Задание № 6.*** Составьте рассказ по картинке «Все за работой».

– Составьте предложение о каждом члене семьи (Мама варит суп в кастрюле. Папа чистит рыбу ножом.)

– Объедините предложения в связный рассказ.

Обратите внимание ребенка на то, что слова *жарит, варит, чистит* должны быть включены в рассказ.

***Задание № 7.*** Наклейте в тетради или нарисуйте картинки с изображениями одежды: детская, женская, мужская, зимняя, летняя, осенняя, спортивная, рабочая, домашняя.

Вместе рассмотрите одежду ребенка. Обсудите. К какому виду она относится.

– Подберите картинки к глаголам, которые дети постоянно путают: шьет, вяжет, штопает, вышивает.

– Попросите ребенка составить предложения по этим картинкам. Покажите ребенку эти действия.

Сходите с ребенком в магазин «Одежда», расскажите ему и обсудите, какую одежду там продают.

Обсудите с ребенком, какие части, детали есть у рубашки, платья. Учите употреблять в речи следующие слова: *рукава, манжеты, пуговицы, воротник, петли, карманы, оборки, пояс, складки.*

Рассмотрите, из какого материала сшита одежда. Учите

ребенка образовывать прилагательные от существительных:

из меха – меховая;

из шерсти – шерстяная;

из шелка – шелковая;

из ситца – ситцевая;

из кожи – кожаная.

– Повторите предложения, используя картинки. Составьте предложения со следующими словами: *стирает, полощет, выжимает, развешивает, отжимает, гладит, убирает в шкаф, складывает, чистит щеткой, вяжет спицами, шьет иголкой, шьет на машинке, вышивает, штопает, зашивает, пришивает, подшивает*.

– Покажите эти действия ребенку и одновременно проговорите с ним.

***Задание № 8.*** Наклейте в тетради картинки с изображением обуви.

Попросите ребенка назвать и четко проговорить слова по теме «Обувь»: *сапоги, ботинки, туфли, босоножки, сандалии, валенки*. Вместе рассмотрите ту обувь, которая есть у ребенка.

Обсудите с ребенком, когда и где какую обувь носят:

летом – летнюю (босоножки);

зимой – зимнюю (валенки);

осенью – осеннюю (сапоги);

дома – домашнюю (тапки);

на улице – уличную (туфли).

Сходите с ребенком в обувной магазин, покажите, какую обувь там продают. Как называется этот магазин? (Обувной.)

**«Мой, моя, мое, мои».** Попросите ребенка показать свои игрушки, одежду, обувь, назвать их, добавляя слова *мой, моя, мое, мои*, четко выделяя окончания. Например: *мой мяч, моя куртка, мои сапоги, мое пальто*.

***Задание № 9.*** Наклейте в тетради картинки по теме «Овощи». Тренируйте ребенка в умении составлять словосочетания, правильно согласовывая слова. Учите его правильно называть: форму; цвет; размер (большой или маленький); тактильное ощущение (твердый или мягкий); вкус (горький, сладкий, кислый); сочность; запах.

– Капуста круглая и зеленая. Она большая, твердая, хрустящая, сочная, без запаха.

Сходите с ребенком в овощной магазин. Обсудите с ним, почему магазин называют овощным. (Там продают овощи.) Купите овощи, рассмотрите их с ребенком. Покажите, как моют,

чистят, режут, трут, варят, жарят, тушат овощи. Дайте попробовать их ребенку в сыром, вареном, жареном виде. Пусть он определит их на вкус. Расскажите и покажите, какие овощи кладут в суп, борщ, щи, какие жарят, какие тушат, какие едят в сыром виде.

Объясните ребенку, что овощи растут в огороде (в земле, на земле, на кустиках). Какие овощи как растут? (Капуста растет на земле. Редиска растет в земле. Помидоры растут на кустиках). Расскажите ребенку, как и где растут овощи. Как ухаживают за овощами? Как убирают овощи? Какие овощи выдергивают? Какие – срезают? Какие – выкапывают? Какие – снимают?

***Задание № 10.*** Наклейте в тетради или нарисуйте картинки на тему «Фрукты». Запомнить их названия. Учить детей называть признаки каждого фрукта. Например: Мой лимон желтый, овальный, кислый, твердый, душистый. Моя вишня круглая, красная, мягкая, сладкая.

– Где растут фрукты? (Наклейте картинку «Сад».) Учите с ребенком названия деревьев, изменять существительные по числам. Например: *груша – груши, яблоко – яблоки*.

«Как называется?»

Сок из яблок – яблочный,
из груш – …,
из лимонов – …,
из апельсинов – …,
из винограда …,
из слив – …,
из вишен – …,
из бананов – ….
Варенье (повидло) из вишен – вишневое,
из яблок – …,
из груш – …,
из слив – …,
из апельсинов – ….

Сходите в отдел соков, покажите ребенку, какие соки там продают, как они называются. Вечером дома спросите ребенка, какие соки он видел, какие любит пить. Обсудите, из каких фруктов и ягод получают эти соки.

***Задание № 11.*** Наклейте в тетради картинки с изображениями лошади, кошки, коровы, козы, собаки, овцы, барана, быка, осла, кролика, слона, оленя, свиньи, верблюда. Учите детей называть каждое животное в единственном и множественном числах (одна кошка – кошки – много кошек).

**«Кто как голос подает?»**

Собака лает. – Собаки лают.

Свинья хрюкает. – Свиньи ….

Кошка мяукает. – Кошки ….

Слон трубит. – Слоны ….

Бык ревет. – Быки ….

Корова мычит. – Коровы ….

Овца блеет. – Овцы ….

Ребенок должен четко проговаривать окончания глаголов.

**«Кто как ест?»**

Кролик грызет морковку.

Собака грызет косточку.

Кот лакает молоко.

Верблюд жует колючки.

Олень жует мох.

Корова, бык, коза, овца, баран жуют траву.

Учите детей рассказывать о каждом животном по плану:

Как называется животное?

Как передвигается?

Как голос падает?

Чем и как питается?

Например: – Это коза. Коза – домашнее животное. Коза ходит. Коза блеет. Коза жует листья и траву.

**Части туловища домашних животных.**

Спросите у ребенка: у кого есть грива, рога, копыта, хобот, морда, клыки, хвост, пятачок, шерсть, щетина, вымя, ноги, лапы?

Образец ответа: – *У коня грива. У коня густая грива.*

**Какую пользу приносят человеку домашние животные?**

Корова дает молоко. Овца дает шерсть.

Олень дает шерсть, мех. Кролик дает шерсть.

Из этих животных получают мясо. Коза дает шерсть, молоко.

Осел возит грузы. Верблюд возит грузы, дает шерсть, молоко. Кот ловит мышей. Собака сторожит дом. Лошадь возит грузы.

Попросите ребенка ответить на вопросы, используя существительные во множественном числе.

**На ком люди ездят?**

Люди ездят на ….

На ком возят грузы?

Грузы возят на….

Кто дает молоко?

Молоко дает….

От каких животных получают мясо?

Мясо получают от….

Кто дает шерсть?

Шерсть дают….

**Детеныши животных.**

– Спросите у ребенка:

Кто у коровы? (теленок, телята);

Кто у козы? (козленок, козлята);

Кто у кошки? (котенок, котята);

Кто у собаки? (щенок, щенята);

Кто у слона? (слоненок, слонята);

Кто у верблюда? (верблюжонок, верблюжата);

Кто у овцы? (ягненок, ягнята);

Кто у кролика? (крольчонок, крольчата);

Кто у лошади? (жеребенок, жеребята);

Кто у свиньи? (поросенок, поросята);

Кто у оленя? (олененок, оленята).

**Составление рассказов-описаний о животных.**

Назвать животное. (*Это корова. Корова – домашнее животное.*)

Назвать, какие части туловища есть у животного. (*У коровы есть …*)

Как передвигается животное? (*Корова ходит.*)

Как и что ест животное (*Корова жует траву.*)

Как подает голос животное? (*Корова мычит.*)

Как называются его детеныши? (*У коровы теленок.*)

Где живет? (*Корова живет в хлеву.*)

Какую пользу приносит человеку? (*Крова дает мясо, молоко.*)

***Задание № 12.*** Наклейте в тетрадь картинки с изображениями животных и их детенышей: волк, медведь, лиса, заяц, еж, лось, кабан, лев, тигр, зебра, жираф.

Сосчитать до пяти, правильно согласовывая слова: *один медведь, два медведя, три медведя, четыре медведя, пять медведей*. Использовать при счете и названия других животных.

**Жилища диких животных**.

Сделайте рисунки или наклейте в тетради картинки: нора, берлога, дупло, гнездо, логово. Составьте предложения с данными словами: нора (*Лиса живет в норе*); берлога (*Медведь спит в берлоге*); дупло (*Белка живет в дупле*); куст (*Заяц спит под кустом*). Выделяйте предлоги.

**Части туловища диких животных.**

Познакомить детей с названиями частей туловища диких животных (грива, копыта, рога, ноги, лапы, шерсть) и уметь подбирать определения к названию каждой части туловища.

Например: – *У льва короткая шерсть, густая грива, длинный тонкий хвост с кисточкой, мягкие сильные лапы.*

**Образование притяжательных прилагательных от**

**названий животных:**

нора лисы – лисья нора,
лапы лисы – лисьи лапы,
хвост лисы – лисий хвост,
шуба из лисы – …,
уши лисы – …,
нос лисы – …;
шкура белки – беличья шкурка,
лапы белки – …,
хвост белки – …,
уши белки – …;
берлога медведя – медвежья берлога,
хвост медведя – …,
уши медведя – …,
лапы медведя – …

**Чем питаются дикие животные?**

Рассказать детям о том, как питаются животные. Потом попросить, чтобы они рассказали вам.

Например: *Лось жует мох, кору. Белка грызет орехи, желуди, грибы, шишки. Заяц грызет морковку, капусту, кору осины. Медведь ест малину, мед. Лиса ест рыбу, мышей, зайцев, ворон. Ежик ест букашек, жучков, лягушек, мышей.*

**Детеныши диких животных.**

Дети должны знать детенышей диких животных, уметь употреблять их названия в единственном и множественном числе.

Например: *У белки бельчонок, бельчата. У зайца зайчонок, зайчата. У медведя?*

Учите детей рассказывать о диком животном по опорной схеме.

***Задание № 13.*** **Учить детей задавать вопросы**.

Предложить детям поиграть в «Незнайку». Незнайка – ребенок. Показывая на предметы, животных, людей, он задает вопрос «Что это?» (о неживых) или «Кто это?» (о живых).

Взрослый отвечает одним словом.

Например: – Что это? – Елка. Кто это? – Девочка.

Потом взрослый меняется с ребенком ролями.

Показывая ребенку сюжетную картинку, с изображением на ней людей, животных, взрослый спрашивает «Что делает?». Ребенок должен уметь ответить одним словом на ваш вопрос. Например: – Что делает Люда? – Бежит. Что делает Петя? – Читает.

Затем снова меняетесь с ребенком ролями.

**Практическое знакомство с предложением.**

Ребенок учится составлять предложения из двух слов по картинкам. Например: – Кто это? Что делает? – *Птичка летит*. – *Мальчик стоит*. Затем детей учат составлять предложения из трех слов, включая существительные в винительном падеже, по картинкам.

Например: – Девочка моет (что?) – Посуду.

Папа читает (что?) – Газету.

Учить детей отвечать на вопросы: Какой? Какая? Какие?

Ребенок должен подобрать наибольшее количество определений к данному слову взрослого. Например: Лук. Какой он? (*Лук желтый, круглый, горький* и т. д.) – Снег. Какой он? (*Снег холодный, белый, пушистый* и т. д.)

Обращать внимание на то, чтобы окончания слов ребенок проговаривая четко.

***Задание № 14.*** Нарисуйте или наклейте в тетради картинки с изображением мебели.

Обратите внимание на то, как ребенок произносит слово «мебель», не заменяет ли первый звук **м** на **н** (многие дети говорят «небель»). Поправляйте ребенка.

Сходите в ребенком в мебельный магазин (*мебель – мебельный магазин*).

**Как называется?**

Стол, за которым пишут, – письменный.

Стол, за которым обедают, – обеденный.

Стол, на котором готовят, – кухонный.

Шкаф для книг – книжный.

Шкаф для посуды – посудный.

Шкаф для одежды – платяной.

Шкаф для белья – бельевой.

Полка для книг – книжная.

Полка для обуви – обувная.

**Скажи правильно:**

стол – столы;

стул – стулья;

шкаф – шкафы;

диван – диваны;

полка – полки;

кровать – кровати;

кресло – кресла;

тумбочка – тумбочки.

***Задание № 15.*** Подберите и наклейте в тетрадь картинки об осени следующего содержания: серое небо, серые тучи, идет

дождь, лужи на земле, желтые листья, желтая трава, уборка урожая с полей; люди одеты тепло: плащи, сапоги, зонты; птицы улетают на юг.

Пронаблюдайте вместе с ребенком за осенними явлениями в природе.

Найдите в парке, на улице осенние листья клена, березы, рябины, дуба и др.

Наклейте их в тетрадь. Попросите ребенка ответить на следующие вопросы:

– Какое сейчас время года? (*осень*)

– Какое осенью небо? (*серое, хмурое…*)

– Какой осенью ветер? (*сильный, холодный…*)

– Какой осенью дождь? (*частый, холодный, моросящий…*)

– Какие листья на деревьях? (*желтые, красные…*)

– Что делают осенью люди? (*убирают урожай*)

– Что делают осенью звери? (*готовятся к зиме*)

– Что делают птицы осенью? (*улетают на юг*)

Пересказ текстов.

**Осень.**

Наступила осень. По небу гуляют серые тучи. Моросит холодный дождь. Солнце светит мало. Желтые листья падают на землю. Земля похожа на красивый ковер.

**Октябрь.**

Наступила осень. Люди выкопали картошку. Они убрали с полей и огородов свеклу, капусту, морковь, репу. Пусто стало на полях. Люди собрали большой урожай.

Известно, что уровень развития речи находится в прямой зависимости с состоянием тонкой пальцевой моторики. Поскольку и общая, и тонкая моторика у детей с РДА нарушена, то необходимо вводить занятия по развитию общей и тонкой моторики, например изобразительную деятельность, физические упражнения. См. Приложения № 2, 4.

***Основные правила воспитания детей с РДА*** (составлены по рекомендации Г.Д. Черепановой)

*Правило № 1* – Соблюдайте режим дня ребенка.

Составьте и напишите распорядок дня ребенка, повесьте его на видное место.

*Правило № 2* – Формируйте стереотипы поведения ребенка в различных ситуациях.

– Выполняйте в строгой, заведенной раз и навсегда, последовательности различные повседневные процедуры и режимы: одевание, кормление, приготовление ко сну и т. д.; для этого можно отвести специальное место для складывания одежды, причем складывать ее надо всегда в одной и той же

последовательности.

– В ванной перед зеркалом можно разложить принадлежности для умывания.

– В уголке для занятий или игр можно повесить схему расположения игрушек или предметов на столе и в столе.

*Правило № 3* – Обучайте ребенка пользоваться пооперационными картами, схемами и т. д.

Можно подобрать ряд игр по развитию навыков чтения, пооперационных карт.

*Правило № 4* – Старайтесь, чтобы ребенок получал яркие впечатления от произведений искусства (музыки, театра и т. д.). Организуйте совместное с ребенком прослушивание пластинок, магнитофонной записи, просмотр телевизионных передач, поездки в цирк, музей и т. д.

***Проговаривать все моменты жизни ребенка.*** Выполняя ту или иную процедуру, говорить с ребенком нужно ровным, спокойным голосом, интонацией регулируя поведение ребенка.

Прививая навыки самообслуживания, нужно стараться создавать атмосферу спокойствия, исключать травмирующие предметы, избегать резких звуков и движений, постоянно подбадривать ребенка, вселять в него чувство уверенности. Обучая ребенка навыкам одевания и раздевания, взрослый должен проявлять большое терпение. В случае нежелания, сопротивления можно тихонько напевать, проговаривать подходящие к ситуации слова, стихотворные строчки. Рифма в стихотворениях очень часто успокаивает, отвлекает. Но использовать одни и те же приемы не рекомендуется: ребенок быстро привыкает, и снимается положительный эффект использования приема. Поэтому приемы рекомендуется периодически менять.

Прививая навыки приема пищи, родителям необходимо соблюдать режим питания, давать пищу ребенку в одни и те же часы за одним и тем же столом, использовать понравившуюся ребенку посуду. К новому блюду ребенка нужно приучать постепенно, без принуждения. После еды, по возможности, привлекать к уборке стола.

Основную часть психологической работы составляют специальные занятия с ребенком, на которых взрослые должны создавать условия для перехода к более активным и сложным контактам с людьми, формировать осмысленную, а значит, полную и связную, картину мира. Так, ребенку *первой группы* необходимо помочь проявить избирательное внимание к человеку и предмету; ребенку *второй группы* – усложнить стереотип

контакта; *третьей* – включиться в диалог; *четвертой* – почувствовать самостоятельность во взаимодействии с миром. Новый опыт, полученный ребенком на занятиях, последовательно закрепляется и становится основой развития его повседневных отношений с окружающим миром.

Проводя занятия с ребенком, обращается внимание на развитие познавательной сферы: развитие речи, ручной труд, изобразительная деятельность, знакомство с художественной литературой (рассказывание, чтение, пересказ, заучивание наизусть), формирование элементарных математических представлений. Длительность занятий зависит от возраста ребенка, особенностей его психического развития. Обычно это от 15 до 30 мин. Постоянно проводя занятия, родители в скором времени научатся определять уровень активной деятельности ребенка. Эффективнее проходят игры-занятия. Основная цель занятий: вызвать и поддержать интерес к предстоящей деятельности.

Семейное чтение, которое используют многие родители, тоже может оказаться очень эффективным при взаимодействии с аутичными детьми. В этом случае рекомендуется многократное, медленное, тщательное, выразительное чтение, в процессе которого ребенок с помощью взрослого знакомится с литературными образами героев, осознает логику событий и обстоятельств.

Многократное перечитывание одних и тех же произведений и многократные же разъяснения родителей помогают ребенку научиться лучше понимать себя и окружающих, а те стереотипы, которые сформировались у него благодаря повторению «обучающего» чтения, снижают его тревожность и повышают уверенность в себе.

Кроме семейного чтения родители могут использовать и метод совместного рисования, во время которого они также активно описывают словами все, что рисуют, терпеливо объясняют ребенку последовательность рисования, называя каждую деталь. Если ребенок не хочет или не может рисовать сам, взрослые действуют его руками. При совместном рисовании родители могут сами нарисовать, например, машину, но «забыть» дорисовать, например, одно колесо. Просят ребенка дорисовать картину.

Подобная работа способствует развитию восприятия, воображения ребенка, учит его взаимодействовать со взрослыми.

***Примерное содержание работы родителей с детьми дома***

1. Закрепление речевых умений и навыков:

а) правильного звукопроизношения;

б) фонематического восприятия;

в) грамматического строя речи;

г) речевого общения и связной речи.

2. Совместная деятельность родителей с детьми:

а) чтение художественных произведений из знакомых (новых) детям журналов;

б) познавательный рассказ взрослого, носящий элементы новизны;

в) наблюдения в природе во время совместных прогулок (наблюдения из окна);

г) выполнение совместных поделок из природного, бросового материалов с использованием беседы в процессе деятельности, беседа о проделанной работе;

д) поход в кинотеатр, цирк, зоопарк, на выставку, в музей – разговор об увиденном.

3. Самостоятельная деятельность:

а) игры детей с любимыми игрушками, предметами;

б) рассказы членам семьи из личного опыта;

в) придумывание игрового или нового сказочного сюжета;

г) создание творческой игровой ситуации (конструирование, изобразительная деятельность, создание поделок из природного материала и т. д.).

***Организация занятий***

Формирование учебного поведения аутичного ребенка зависит от успешности работы по его эмоциональному развитию, по развитию его способности к контакту, освоению им навыков социального взаимодействия.

В наших современных условиях огромного дефицита квалифицированной помощи аутичным детям не столь важно, кто возьмет на себя особую работу по эмоциональному развитию аутичного ребенка и налаживанию лечебного режима в семье, – это может быть и педагог, и психолог, и учитель-дефектолог. Если педагог установил эмоциональный контакт с ребенком, если появились эмоционально насыщенные формы такого контакта в игре, рисовании, чтении, если усилия педагога поддерживают родители, выполняя требования специального лечебного режима и проводя необходимые занятия, – то можно приступать к развитию навыков взаимодействия ребенка и взрослого в более формальной учебной ситуации. Необходимо, чтобы занятия проводились в определенном месте или отдельной комнате в специально отведенное время. Такая пространственно-временная среда помогает формированию у ребенка учебного стереотипа. Он постепенно привыкает к тому, что в комнате, где он играет, есть специальный стол, за которым не развлекаются, а занимаются;

или, если комнат несколько, – что есть особая комната для игры; кухня или столовая – для еды и учебная комната – для занятий.

Место для занятий должно быть организовано так, чтобы ничто не отвлекало ребенка, чтобы его зрительное поле было максимально организовано. Поэтому целесообразно, чтобы педагог и ребенок, садясь за учебный стол, оказывались лицом к стене, а не к комнате, заполненной игрушками и пособиями, и не к двери, которую кто-то может приоткрыть и помещать занятию. На столе должно находиться только то, что понадобится для выполнения одного задания, для проведения одного конкретного занятия. Остальные материалы педагог может держать под рукой на полке или в ящике, но вне зрительного поля ребенка, и доставать их по мере необходимости, а предыдущие убирать. Позже это может стать обязанностью самого ребенка: у него появятся отдельные коробки, где хранятся материалы для разных занятий; эти материалы он будет последовательно доставать, использовать, а затем убирать.

Ребенок должен привыкнуть к тому, что занятия всегда проводятся в одно и то же время. При этом обычно он четко усваивает последовательность, которую ему предлагает взрослый, например «еда – занятие – игра».

По содержанию занятие на первых порах может быть продолжением игры. Усадив ребенка за стол, мы далеко не всегда можем рассчитывать на его произвольное сосредоточение; поэтому исходно мы предлагаем ему какие-либо заведомо приятные виды занятий: выкладывание мозаики, пазлов; кубики, которые можно группировать по цвету; краски или фломастеры, которыми можно рисовать дорожки, облака, солнышко, лужи, просто закрашивать определенную плоскость; ножницы и цветную бумагу, которую можно резать на полоски, рвать; конструктор такого вида, который любит ребенок, и т. п. Требования к организованности, произвольному сосредоточению ребенка пока что не предъявляются, так как вначале преследуются следующие цели:

сформировать положительную эмоциональную установку ребенка по отношению к занятиям. Если сразу же начинать вопросы и требования организованных произвольных действий, то, скорее всего, у ребёнка сформируется стойкий негативизм в отношении обучения;

зафиксировать, отметить время и место занятия, что служит основой стереотипа учебного поведения;

постепенно закрепить определенную последовательность действий по подготовке к занятию (достать необходимые материалы с полки или из рюкзачка, разложить их определенным

образом) и действий, связанных с завершением занятия (например, положить рисунок на просушку, помыть кисточки, убрать карандаши в коробку).

Занятие может продолжаться несколько минут, причем в конце педагог обязательно подводит итог, хвалит ребенка за хорошо выполненное задание, хорошее поведение. Это способствует постепенному освоению ребенком роли ученика, школьника.

Простые на первый взгляд мероприятия приобретают в случае раннего детского аутизма особое значение и даются ему иногда труднее, чем собственно учебные навыки (чтение, счет, письмо).

Что касается содержательной стороны занятия, то начинается оно с той деятельности, которую любит ребенок, которая доставляет ему приятные сенсорные ощущения, т. е. всегда исходно педагог ориентируется на его интересы и пристрастия. При этом не дает ему никакого задания, а позволяет делать с предложенным материалом то, что он хочет. Для дальнейшего развития взаимодействия с ребенком, уже в русле учебного стереотипа, так же как в игре, педагог специально комментирует его действия, придавая им определенный смысл. Например, ребенок пробует краски, смешивает их на листе, это «лужи», и рядом можно подрисовать чьи-то «мокрые следы»; если он нарезал бумагу на мелкие кусочки, то педагог приговаривает, что это будут «листочки на дереве, которое мы нарисуем». В самом комментарии заложена возможность совместного развития этой деятельности.

Если ребенок принимает тот смысл, который ему придают, то занятия с ним будут должным образом развиваться, можно вносить необходимые дополнения, взаимодействие взрослого с ребенком будет проходить по тому сюжету, который избирается. Например, строить дом с забором из кубиков или конструктор такой же, как дача, на которой ребенок провел лето; делать из пластилина грядки; сажать овощи (из мозаики, пластилина) и постепенно добавлять детали: колодец, собаку и т. д. Сюжетное развитие используется также в рисовании, аппликации. С ребенком, у которого нет особого пристрастия к буквам и цифрам, удобнее начать обучение с тех занятий, которые он уже начал осваивать в игре: с рисования, лепки, конструирования.

На начальной стадии формирования стереотипа учебного поведения не надо пытаться делать занятия разнообразными по содержанию. Не стоит всякий раз предлагая ребенку что-то новое, и убеждаться, что его внимание на новой деятельности удерживается очень недолго. Напротив, если ребенку понравилось какое-то занятие, если он принял комментарий, то

на последующих занятиях надо опять начинать с привычного занятия, внося в него разнообразие за счет новых деталей.

Понравившиеся виды деятельности даются ребенку в качестве заданий, причем всегда в определенной последовательности, к которой он привыкает; например, сначала рисуем, потом подписываем все на рисунке, затем гимнастика для пальчиков и счет.

Занятия по развитию взаимодействия со взрослым и особенности организации актуальны по отношению к детям с любым вариантом аутизма. Для подготовки аутичного ребенка к обучению необходимы разные занятия: развитие крупной и мелкой моторики, произвольного внимания и памяти; особенно много приходится заниматься формированием речи. Но, независимо от конкретной учебной цели, всегда следует учитывать принципы организации занятий.

# 3. Влияние установок взрослых на развитие детей

Душевная жизнь человека чрезвычайно сложна, так как психика состоит из двух взаимоопределяющих составных: осознаваемое и неосознаваемое.

В неосознаваемой сфере важное значение имеет фиксированное отношение к себе, к другим и к жизни в целом. Определяют эти установки психологическая защита. Родителям важно понять, какую роль в эмоционально-личностном развитии ребенка играют речевые установки взрослых.

Взрослые люди, способные осознавать и контролировать, многое «подвергают сомнению», ставя психоэкологические защиты к требованиям и установкам окружающих, руководствуясь собственными желаниями и мотивами. Они не пускают в свое сознание установки, которые сознательно им не нужны. Дети не могут этого делать. Они не в состоянии поставить психологический барьер в отношениях со взрослыми. Поэтому многие из тех установок, которые они получают от взрослых (особенно от родителей), в дальнейшем определяют их поведение, причем стереотипное, одинаковое в сходных жизненных ситуациях.

Несомненно, большая часть установок взрослых положительна и способствует благоприятному развитию личного пути ребенка. Это своеобразные инструменты психологической защиты, которые помогают ребенку сохранить себя и выжить в окружающем мире. Примером исторически сложившихся и передаваемых из поколения в поколение положительных установок, охраняющих человека, являются пословицы и поговорки, фразеологизмы, сказки и басни с мудрым адаптированным смыслом, где добро побеждает зло, а мудрость – глупость, где важны стойкость, вера в себя и свои силы. Не следует говорить ребенку того, чего бы вы ему на самом деле не желали.

Большего результата мы добьемся, изменив негативные установки на позитивные.

| Негативные установки | Позитивные установки |
|---|---|
| «Сильные люди не плачут». | «Поплачь — легче будет». |
| «Думай только о себе, не жалей никого». | «Сколько отдашь — столько и получишь». |

| Негативные установки | Позитивные установки |
|---|---|
| «Ты всегда, как твой (я) папа (мама)». | «Какая мама умница! Какой у тебя папа молодец! Они самые хорошие». |
| «Дурачок ты мой!». | «В тебе — самое хорошее». |
| «Уж лучше бы тебя вообще не было на свете!». | «Какое счастье, что ты у меня есть!». |
| «Вот и будешь по жизни мыкаться, как твой папа (мама)…». | «Каждый сам выбирает свой путь». |
| «Не будешь слушаться — заболеешь!». | «Ты всегда будешь здоровым!». |
| «Яблоко от яблоньки недалеко катиться». | «Что посеешь — то и пожнешь». |
| «Сколько сил мы тебе отдали, а ты…». | «Мы любим, понимаем, надеемся на тебя». |
| «Не твоего ума дело …» | «Твое мнение всем нам интересно» |
| «Бог тебя накажет!». | «Бог любит тебя». |
| «Не ешь много, будешь толстым, никто тебя любить не будет». | «Кушай на здоровье». |
| «Не верь никому, обманут». | «Выбирай себе друзей сам». |
| «Все люди — волки». | «Свет не без добрых людей». |
| «Если ты будешь так поступать, с тобой никто дружить не будет». | «Как ты относишься к людям, так и они к тебе», «Как аукнется, так и откликнется». |
| «Ты всегда это делаешь хуже других…». | «Каждый может ошибаться, попробуй еще раз». |
| «Ты всегда будешь грязнулей». | «Какой ты чистенький, «Чистота — залог здоровья». |
| «Женщина глупее мужчины…». | «Все зависит от человека». |
| «Ты плохой(ая)». | «Я тебя люблю любую(ого)». |
| «Будешь букой (злюкой) — один(а) останешься» | «Люби себя — и другие тебя полюбят». |
| «Все хорошее всегда кончается, нельзя всегда есть конфетки…». | «Все в этой жизни зависит от тебя», «Будет день и будет пища». |

Этот список вы можете продолжить сами, выяснив для себя, какие установки мешают нам жить, и не давайте их окружающим нас людям, особенно детям, если не хотите, чтобы в детях повторялось то нежелательное, что было в вашей жизни.

# 4. Эмоциональное развитие

Одна из особенностей взаимодействия аутичного ребенка с людьми – непонимание ими чувств, испытываемых при общении, так как люди нередко воспринимаются им не как живые и чувствующие субъекты, а скорее как движущиеся объекты, не имеющие своих чувств, желаний и потребностей. Нежелание, а зачастую и неспособность аутичного ребенка выразить то, что он хочет, приводит к тому, что многие из взаимодействующих с ним людей рассматривают его как существо, не имеющее иных потребностей, кроме витальных. Попытки объяснить аутичному ребенку ошибки взаимодействия при помощи речи редко достигают долговременного результата и часто приводят к возникновению отрицательных эмоций обеих сторон.

Взрослому следует помнить о том, что самый первый шаг при работе с аутичными детьми – установление первичного контакта, создание положительного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы для занятий. Адаптационный период работы чаще всего растягивается на период от одной недели до нескольких месяцев.

Нужно быть очень осторожными и деликатными, общаясь с таким ребенком, вести постоянное, целенаправленное наблюдение за ним. Замечая и интерпретируя вслух каждое его слово и жест, мы помогаем расширить его внутренний мир и подталкиваем к необходимости выражать свои мысли, чувства и эмоции словами. Залогом успеха является гибкость поведения взрослого, умение вовремя перестроить занятие, изменить деятельность, а анализ поведения ребенка в повседневной жизни позволит выявить стимулы, на которые следует опираться в ходе коррекционной работы. При работе с аутистами требуется учитывать некоторые важные моменты:

переход от одной части занятия к другой должен быть быстрым, органичным, чтобы не допускать «ухода ребенка в себя»;

практическое повторение упражнений: большую роль в работе с аутичными детьми отводится закреплению навыков путем неоднократных упражнений и систематически предъявляемых требований;

адаптируйте вопросы к реальным условиям детей;

при обучении ребенка используйте схемы и модели;

необходимо использовать любую реакцию в поведении ребенка, положительную или отрицательную, как материал для совместной деятельности, переводить негативные эмоции в позитивные;

уделяйте время для обсуждения итогов занятия: содержание занятия, достижения ребенка, непонятные моменты, домашнее задание;

обязательное закрепление содержания занятий в повседневной жизни;

все новое в жизнь ребенка вводить постепенно, дозировано.

В работе по развитию и коррекции эмоциональной сферы аутичных детей возможно использовать следующие методы:

игротерапия (игры-драматизации, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, игры-упражнения на эмоции и эмоциональный контакт);

психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика);

беседа на заданную тему;

примеры выражения своего эмоционального состояния в рисунке, музыке;

использование наглядных пособий (фотографий, рисунков, схем, графических изображений, символов);

элементы психологического тренинга.

# Игры с аутичными детьми [1]

***«Собираем головоломки»***

Ц е л ь: Развитие коммуникативных склонностей ребенка.

Собирать головоломки – один из любимых видов деятельности многих аутичных детей, поэтому данная игра доставляет им большое удовольствие.

С о д е р ж а н и е: Сначала ребенку предлагают собрать одну или несколько головоломок («Танграм», «Квадрат Пифагора», «Сложи квадрат» и т. д.). Затем незаметно из коробки извлекают одну деталь. Ребенок складывает знакомую головоломку и вдруг обнаруживает, что не хватает детали. Тогда он обращается за помощью. Если ребенок еще не готов к такого рода общению, взрослый может помочь ему: «Эта деталь у меня. Если она тебе нужна, можешь попросить, и я отдам ее». На первых порах можно даже помочь ребенку сформулировать просьбу.

Полученный навык закрепляется постепенно, при каждом повторении данной игры, а затем переносится на другие виды деятельности.

***«Игры с чудесным мешочком»***

Ц е л ь: Развитие кинестетических ощущений, восприятия цвета, формы, умения сотрудничать со взрослым.

С о д е р ж а н и е: На левую руку ребенку надевают «волшебный мешочек», в котором находятся изготовленные из плотного цветного картона (из пластика, из дерева) геометрические фигурки. Мешочек должен быть чуть больше ладошки (по краю отверстия пришивается резинка, сам мешочек лучше сшить из ярких разноцветных лоскутков).

На ощупь ребенок левой рукой выбирает по заданию взрослого определенную геометрическую фигуру, а правой рисует на бумаге его контуры. Затем из мешочка вынимается выбранная фигурка, она сравнивается с нарисованной, раскрашивается тем же цветом, что и оригинал. Желательно, чтобы ребенок во время работы произносил вслух название фигуры, цвета и те действия, которые он производит.

*Примечание:* Игру лучше проводить в такой последовательности: сначала в мешочке должны находиться предметы только одной формы (например, только треугольники), затем – двух форм, трех форм, четырех форм и т. д.

Всякий раз (кроме первого варианта) ребенку дается такая установка: «Выбери такой предмет, как я тебе покажу» или более сложный вариант: «Нарисуй предмет, который ты держишь в левой руке в мешочке» (в этом случае образец отсутствует,

ребенок действует только по словесной инструкции).

***«Симметричные рисунки»***

Ц е л ь: Развитие коммуникативных склонностей, умения работать с партнером.

С о д е р ж а н и е: Предлагается по образцу нарисовать предмет вместе со взрослым от оси: ребенок рисует справа (слева, если левша), взрослый – слева.

Договариваются, каким карандашом. Взрослый определяет исходные точки. Карандаши ставятся одновременно в одну точку и проводят в одном ритме.

***«Менялки игрушек»***

Ц е л ь: Эта игра учит взаимодействовать с окружающими при помощи не только вербальных, но и невербальных средств, например осуществлять контакт глаз.

С о д е р ж а н и е: Все дети встают в круг, каждый держит в руках какую-либо игрушку. Водящий стоит спиной к играющим и громко считает до 10. В это время некоторые играющие меняются предметами. При этом все действия выполняются молча. Меняться дважды одной игрушкой не разрешается. Водящий входит в круг. Его задача– угадать, кто с кем поменялся игрушками. Можно договориться заранее, сколько попыток дается ведущему для отгадывания.

*Примечание:* Как правило, аутичным детям бывает трудно сразу включится в игру.

Обычно они сначала (иногда в течение нескольких дней или даже недель) просто наблюдают за игрой со стороны, затем, при желании, могут встать в круг и принять участие в игре, а затем могут согласиться водить. Причем, если ребенок не может или не хочет считать вслух, за него это сделать может взрослый или кто-то из ребят.

***«Создаем мультфильмы»***

Ц е л ь: Учить детей восстанавливать последовательность происходящих событий, развивать коммуникативные склонности.

С о д е р ж а н и е: Ребенку предлагается вспомнить основные события, которые происходили в течение предыдущего дня. Затем взрослый на карточках небольшого размера, сложенных в гармошку вместе с ребенком, делает зарисовки к основным режимным моментом. На листе плотной бумаги взрослый рисует телевизор, прорезает в нем окошки и начинает с ребенком «просмотр» мультфильмов: «Вот ты встал утром. Вспомни, что сказал маме? Затем ты сел завтракать. Выходя из-за стола, что ты сказал?» и т. д.

По окончании занятия ребенок может сложить карточки и взять с собой, чтобы посмотреть мультфильм дома вместе с

мамой и папой.

Данную игру следует проводить в течение нескольких занятий.

***«Волшебный сундучок»***

Ц е л ь: Игра способствует развитию тактильных ощущений, формированию навыков связной речи. В основе данной игры лежит один из любимых видов деятельности аутичных детей – разглядывание и изучение новых предметов.

С о д е р ж а н и е: Красиво оформленный сундучок содержит различные мелкие предметы. Надо доставать их из сундучка, рассматривать, играть с ними. Перебирать в сундучке предметы очень нравится детям.

Можно построить занятия на закрепление свойств предметов.

Фантазировать: где это пригодится и т. д.

Эту игру можно проводить с тканью, мехом, пуговицами, клубочками пряжи, бросовым материалом. Пофантазировать или заняться поделками.

Необходимо любую поделку доводить до конца, чтобы ребенок захотел еще раз и два вернуться к волшебному сундучку.

# 5. Развитие активного и осмысленного отношения к миру

Установление эмоционального контакта с ребенком, вовлечение его в сопереживание дает возможность поднять его активность, побудить с помощью взрослого перейти к постепенному освоению мира. Через сопереживание стараться постепенно ввести в его жизнь смыслы, которые в дальнейшем позволят и ему самому мобилизоваться и организовать себя.

Обычно близкие поддерживают активность маленького ребенка совершенно естественно, по ходу жизни: они просто радуются вместе с ним моментам эмоционального контакта, заново переживают с ним удовольствие от восприятия чувственной фактуры мира, подбадривают его в освоении нового, в преодолении трудностей, гордятся его большими и маленькими достижениям.

Иногда близких раздражает ходьба ребенка по комнате, монотонное повторение отдельных действий. Кажется, что нужно прежде всего постараться избавиться от этой «патологии». Но, пока ребенку не предоставят что-то более приемлемое, взрослые невправе пытаться лишить его этих привычных и необходимых для него способов саморегуляции.

Аутичный ребенок «такой» не потому, что он занимается аутостимуляцией, а потому, что она не поддерживает его активных отношений с миром: скорее она вынужденно подменяет их, заглушает тот дискомфорт, в котором он живет. Поэтому помощь ему нужно начинать с попытки направить его аутостимуляцию в нормальное русло, чтобы поддерживать его активность во взаимодействии с миром посредством приятных впечатлений. Сделать это можно при установлении эмоционального контакта, стараясь связать себя, свое лицо, улыбку, голос с привычной аутости-муляцией ребенка. Тогда переживаемое совместно удовольствие, входя в контекст эмоционального общения, будет поддерживать ребенка и помогать ему фиксировать новую привязанность.

Важно в процессе общения поднять активность ребенка настолько, чтобы ему захотелось изменить своим привычкам: чтобы ребенок *первой группы* попробовал выделить в окружающем то, что ему нравится, и попытался активно воспроизвести эти впечатления; ребенок *второй группы* – расширил свой стереотип поведения, приняв в него еще одну приятную деталь; ребенок *третьей группы* – с интересом принял во внимание изменение в

обстоятельствах, а ребенок *четвертой* – попробовал оторваться от стереотипа и принять хотя бы в какой-то ситуации собственное решение.

Это и будет для одних началом развития активной избирательности и возникновения первых устойчивых форм поведения; для других – шагом к преобразованию стереотипа защиты в стереотип связи с окружающим миром, определяющий пристрастия ребенка, желания; для третьих – продвижением во взаимодействии с окружающими, развитием диалога с людьми; для четвертых – пробой сил в выработке собственной линии поведения. Конечно, все это пока не более чем игра, но ведь и обычный ребенок сначала именно в игре, для удовольствия, пробует новые, более активные и сложные, формы организации поведения.

Возникшая привязанность ребенка, появление у него способности к непосредственному эмоциональному заражению позволяют не только поддерживать его удовольствием от непосредственной сенсорно приятной стимуляции, но и «подключать» к сопереживанию более сложных жизненных смыслов. Это открывает для него новые возможности мобилизации, обретения устойчивости во взаимодействии с окружающим миром. Развитие способности ребенка эмоционально отзываться на все более сложные человеческие переживания является одной из основных задач психологической коррекции.

Остановимся более конкретно на способах эмоционального тонизирования детей разных групп.

Если контакт с ребенком *первой группы* установлен, можно постепенно насытить его общее движение разно об разными сенсорными впечатлениями: зрительной и вестибулярной стимуляцией – прыжками, танцем, кружением, подбрасыванием его, появлением и исчезновением, вращением предметов; звучащими, звенящими, музыкальными игрушками; игрой со светом и тенями, фонариком, лампой, солнечным зайчиком; пересыпанием и переливанием, мыльными пузырями. Сенсорные ощущения можно усилить, связав их особым ритмом, пением, окрасив их собственным удовольствием, подчеркнуть эмоциональным комментарием мимолетный интерес ребенка и постараться задать игровой смысл его действиям. Такое тонизирование часто вызывает у ребенка явное удовольствие, делает возможным обычно не характерное для него сосредоточение на том, чем занят другой человек, провоцирует его на активное обращение: направление взгляда, протягивание руки, просьбу повторить действие.

Для ребенка первой группы введение в эмоциональное сопереживание, в осмысление происходящего идет в большой степени через комментарий взрослого, сопровождающий его движение и созерцание, и, прежде всего, погружение в то, что мы вместе видим за окном. Конечно, исходно ребенка завораживает просто смена впечатлений – движение, появление и исчезновение предметов; но используя эти приятные для него изменения как канву, на которую может лечь и эмоциональный смысл: появляется повод проговорить, что и кому везут машины, куда торопится собака, на что похожи облака; рассказать, как птица летит в гнездо

кормить птенцов, как трамвай везет всех пап с работы и как за каждым зажигающимся окном их ждут дети и т. д. И ребенок, притихнув, надолго задержится на подоконнике, начнет чаще посматривать на говорящего, и иногда, если его что-то особенно эмоционально затронет, сможет повторять его комментарии; причем, эти непроизвольные повторения будет все меньше напоминать отстраненную эхолалию.

Постепенно движение за окном может стать просто фоном, поддерживающим общение, и ребенок сумеет слушать истории о самом себе, о своих близких, о событиях, значимых для них всех. Так в пассивной форме для него может складываться осмысленная картина происходящего вокруг.

Работа по эмоциональному тонизированию детей *второй группы* тоже начинается с их стимуляции чисто сенсорными впечатлениями. Здесь мы также можно «подключаться» к стереотипам аутостимуляции ребенка, но если эмоциональный контакт с ребенком установлен, то прыгать, кружиться, включать и выключать свет, переливать воду и пересыпать мозаику ему будет явно веселее со взрослым. Он также сумеет воспринимать теперь больше приятных сенсорных впечатлений, чем мог бы получать самостоятельно. Однако в этом случае нельзя надолго останавливаться на чисто сенсорной стимуляции. Хорошо зарекомендовав себя в глазах ребенка, надо немедленно попытаться перейти к более сложным способам тонизирования.

Общему сенсорному удовольствию, на фоне которого первоначально возник контакт, необходимо придать более сложный игровой смысл. Как уже говорилось, этого невозможно достичь с помощью захватывающих ребенка впечатлений – например, трясением веревочки, разрыванием и расслоением материи; но можно найти и менее аффективно заряженные впечатления.

Эмоциональный смысл может быть введен в раскачивании. Замечательные возможности дают качели, лошадки-качалки;

можно использовать стереотипы выкладывания рядов: заданный ими ритм начинает поддерживать и организовывать более сложное переживание. Попытаться подобрать близкий ребенку игровой образ, который поможет эмоционально осмыслить стереотип его аутостимуляции, и искать возможную игровую ассоциацию в непосредственных впечатлениях и жизненном опыте ребенка. Например, сидя напротив окна, ребенок начинает стереотипно раскачиваться. Взрослый, обняв его, начинает раскачиваться вместе с ним, приговаривая: «Вот деревья качаются, вот и мы с тобой качаемся, как деревья под ветром; вот ветер сильнее, сильнее – буря! Вот тише, тише – заснул ветер, вот снова…» Ребенок начинает смотреть на качающиеся за окном деревья, начинает сам соотносить с ними свои движения. Приятно быть «большими деревьями», и мы улыбаемся друг другу. И так же, когда через некоторое время ребенок пересыпает вместе со взрослым горошины, он может уже не просто наслаждаться фактурой ссыпаемых зерен, но и с удовольствием «кормить курочку, или «барабанить, как дождь по крыше».

Такой ребенок довольно быстро принимает эмоциональное осмысление своих действий, если оно легализирует его неправильное поведение: например, разбрасывание мозаики легко становится салютом или дождем, а размазывание пластилина, разливание воды и красок – разбиванием грядок, лепкой лужайки, рисованием глубокой лужи. Труднее придать смысл безобидным увлечениям, например выкладыванию рядов разноцветных кубиков. Наше осмысление их как грядок в саду, дорожки, вагонов поезда мешает ребенку погрузиться в чистое созерцание. И все же, если взрослому удалось связать с удовольствием выкладывания ряда действительно важное для ребенка жизненное впечатление, он перестает выбрасывать из вагонов пассажиров, начинает подпевать стуку колес, и вот мы уже «едем на дачу к бабушке».

В этих играх мы постараемся поддерживать сенсорной стимуляцией переживание самых простых, но значимых для каждого ребенка ситуаций: кормление и укладывание спать, поездку на электричке или поход в бабушкин огород. Используя непосредственное сенсорное ощущение, связать с ним воспоминания ребенка и сделать таким образом их переживание более ярким и осознанным. Постепенно в игру вводится множество конкретных, эмоционально проработанных в общем переживании, жизненных деталей: хрустящую горбушечку или морковку, уютно подоткнутое одеяльце, ритм несущейся электрички, вплетающийся в песенку о том, что мы едем на дачу, зеленый цвет краски для травки и пластилиновые хвостики репки

на грядке, узор плиток на дорожке в саду. Расширение круга тонизирующих впечатлений, обретение ими предметного, бытового образа позволяет аутостимуляции принять более «нормальные» формы, отождествившись с игрой. Она перестает поглощать ребенка «чистыми» сенсорными впечатлениями и начинает привязывать его к конкретной реальной жизни, поддерживать его активность в ней.

Совместное освоение, т. е. совместное проживание, этих новых тонизирующих смыслов идет достаточно долго. Сначала приходится вводить их буквально микродозами. Ребенка могут раздражать попытки взрослого представить ряд разноцветных кубиков как «поезд» и «пристроить» на кубик пластилинового «пассажира». Не надо впрямую протестовать, если он сбрасывает эти фигурки: только осторожный подбор индивидуально значимых для ребенка ассоциаций постепенно поможет ему принять игровой образ, и тогда он начнет уже сам выстраивать состав из зеленого вагона, в котором едет его велосипед, где едет он сам с мамочкой, и т. д.

Так постепенно могут сложиться достаточно сложные игровые образы: поезд, станция с киосками, где продают всякие важные для ребенка вещи, дорога до дачи со знакомыми заборами и водопроводными колонками… Но каждую новую деталь приходится вводить осторожно, следя за тем, отзывается ли ребенок на предложение, может ли он включить деталь в игровой образ, не перегружается ли ею этот образ. Пресыщение может положить конец совместной игре, которая при терпеливом отношении взрослого могла бы и в дальнейшем способствовать развитию эмоционального осмысления мира.

Существует определенная последовательность введения разных жизненных смыслов в игровое переживание ребенка: сначала он эмоционально осваивает ситуации, не требующие от него большой активности; и только потом он проявит способность принять как удовольствие новизну, приключение, внезапную смену событий. Торопливость грозит нарушить контакт с ребенком – он может просто не принять новый смысл игры, возможно даже обострение его аффективных проблем: усиление тревоги и страха, проявление негативизма, провокация агрессии. Поэтому сначала в игре долго обживаются бытовые моменты привычной жизни, они насыщаются деталями, дающими переживание разнообразного сенсорного удовольствия, уюта, надежности окружающего мира, и вместе с тем – осознание своих пристрастий, привычек, результатов своей активности. В то время, как игровые ситуации все более наполняются приятными подробностями жизни ребенка, он сам становится более

активным и начинает отвечать на наши уточняющие ситуацию вопросы, выбирать, а иногда и спонтанно предлагать, новые приятные детали.

Это является знаком того, что можно несколько усложнить общую игру. Более активно использовать в развитии игровых образов впечатления, связанные с близкими ребенку людьми, их отношением к нему и его отношением к ним: «Как бабушка-то обрадуется, когда мы к ней приедем, она там нас ждет, пирожки печет, с чем пирожки-то? – Ну вот, она уже ватрушечки испекла, и тут мы в дверь звоним, дззы-ы-нь, открывай, бабушка, мы по тебе соскучились, иди сюда, будем тебя обнимать, целовать…». Таким образом, игровые образы развиваются нами уже в двух смысловых планах: приятная, надежная жизненная ситуация переживается и как радость связи с близкими, ощущение их любви, объединение своих сил с их силами: «Вот едешь ты на машине, быстро-быстро, рулишь, как папа, и тут мама просит: отвези меня, пожалуйста, в магазин. – Садись, мамочка, куда ты хочешь?»

Только в игровую ситуацию, уже эмоционально обжитую, можно попробовать ввести новое удовольствие – приключение. До сих пор игра, даже если она уже была богата переживанием реальных жизненных деталей и эмоциональных отношений, не имела еще динамичного развития сюжета. В ней не было приключения: нагнетания трудностей, опасностей и их преодоления, разрешения – того, что составляет главную прелесть обычной детской игры, что является пружиной любимых сказок и позволяет ребенку вместе с их героями пережить мощное тонизирующее ощущение победы, избавления от опасности. Такого рода переживание надо вводить в игру аутичного ребенка второй группы особенно осторожно: ему трудно получить удовольствие от этого нарушения и последующего возвращения душевного равновесия, потому что его слишком пугает даже самая небольшая помеха привычному течению жизни.

Попытку справиться с опасностью, хотя бы поиграть в нарушение стереотипа, такой ребенок может сделать тоже только в условиях душевного подъема, когда игровая ситуация уже достаточно насыщена приятными переживаниями. Тогда он сам начинает вносить в общую игру какие-то осложнения («машина сломалась») или вводить пугающий персонаж («волк пришел»). В этом случае можно поддержать ребенка, быстро проиграв с ним обратное движение: – «Ну-ка, где тут мастер?» – «Давайте, давайте, сейчас чинить будем, прекрасно получается, сейчас ты у нас снова поедешь. Пое-е-ехали… Если еще сломаешься, приезжай к нам, мы всегда поможем».

Постепенно можно начать и самим вводить небольшие

забавные сложности, тоже подкрепленные сенсорными эффектами, – во время игрового чаепития можно спросить: «А чай-то у нас не горячий? – давай, подуем»; или в игре у нас «убегает» молоко, и мы бросаемся его «спасать», снимать с плиты; мишка может закашляться, и мы стучим его по спинке… Так мы подходим и к возможной организации традиционной детской игры в «доктора».

Конечно, и здесь нельзя дать себе слишком увлечься, пугающие впечатления приходится вводить в игру очень дозированно, отслеживая реакцию ребенка и тотчас давая «задний ход», если он ощущает дискомфорт. Обычно для начала хватает простого появления «больной» игрушки, разыгрывания кашля, уговоров «полечиться», укладывания в кроватку и приготовления молока с медом (чая с малиновым вареньем), за чем и следует выздоровление. Потом уже в сюжет можно включить звонок по телефону, вызов доктора – «полечить нашу деточку, она сильно кашляет» и т. д.

Таким образом, начинаем с самых простых форм тонизирования ребенка сенсорной стимуляцией, но постепенно подключаем к ней достаточно сложные переживания и, самое главное, – использовать их для повышения активности ребенка: он становится более выносливым в глазном и тактильном контакте, может дольше слушать нас, сосредоточиваться на том, что мы делаем, и периодически включаться в эти действия, отвечать на вопросы, отзываться на имя, выполнять простые просьбы и иногда даже спонтанно обращаться к нам. Важно, что эти возможности сохраняются в нашем общении и вне стереотипной игровой ситуации, благодаря чему можно использовать освоенные ребенком эмоциональные смыслы для организации уже реального, неигрового взаимодействия.

В работе с детьми *третьей группы* также необходимо пытаться вернуть аутостимуляции ее нормальную функцию поддержания активности ребенка во взаимодействии с миром и стремиться научить его получать радость от всех проявлений жизни: от ее разнообразной чувственной фактуры и эмоциональной связи с близкими, от ее надежного уюта и неожиданности, приключения, успеха. Это возможно тогда, когда ребенок с самого начала способен отзываться на достаточно сложные смыслы; но, вместе с тем, это переживание ущербно, и его дальнейшее развитие невозможно, потому что оно не может опереться на простые смыслы. В работе с такими, казалось бы, «продвинутыми» детьми нужно избрать другую тактику: вернуться к совместной эмоциональной проработке самых простых жизненных впечатлений.

Так, известно, что дети *третьей группы* стимулируют себя в основном стереотипными впечатлениями, связанными с переработкой страшного и неприятного. Каждый из них имеет свой заветный страх и постоянно возвращается к проигрыванию сюжета его разрешения. При этом удовольствие тем сильнее, чем более изощрённы детали агрессивной расправы. Подключившись к игре, к фантазии ребенка, невозможно сразу дать ему освобождение от этого навязчивого возвращения к страшным и агрессивным сюжетам. Во-первых, такой ребенок не примет никакого толкования своего напряженного сюжета. Это его прирученный страх, и это умаляет достоинство ребенка, ставит под сомнение его силы. Во-вторых, он не примет и нашей попытки сгладить откровенность агрессивных деталей и придать фантазии социально приемлемую форму, поскольку это тоже лишает его слишком значимых для него переживаний. Кроме того, надо помнить, что неприятие посторонних его фантазий может стать моментом, подкрепляющим для него. Таким образом, прямо «достроить» эмоциональный и социальный контроль над его аффективными переживаниеми мы не можем.

Однако есть другой путь: в сюжет агрессивной фантазии можно ввести не контролирующие и не противоречащие ее прямому смыслу дополнения. Ребенку нечего возразить на это, и можно «приземлить» его фантазию, ввести в нее детали, стимулирующие переживания простых и обычных сенсорных радостей: кровожадные разбойнички могут прервать свой поход, чтобы отдохнуть и поваляться на травке, пойти купаться, найти большой гриб…

Воспоминания о сенсорных удовольствиях постепенно выведут к игровому переживанию уютной и приятной бытовой ситуации, а она, в свою очередь, естественно поможет вспомнить образы милых близких, постепенно приучая к сопереживанию им. Таким образом, из простых бытовых радостей вырастает целая сеть эмоциональных сопереживаний, которая, постепенно окрепнув, сможет вобрать в себя и напряженную стереотипную игру, ослабить сосредоточенность на агрессивных деталях, дать примитивной агрессии эмоциональное, героическое содержание: смысл помощи, спасения, защиты. Включив агрессию в общий смысловой контекст, в конечном итоге можно заставить и ее работать на эмоциональное тонизирование ребенка.

С ребенком *четвертой группы*, у которого слишком сильная зависимость от эмоциональной поддержки близких, тоже необходимо работать над постепенным развитием всех других способов самостимуляции. Установление эмоционального контакта позволит сосредоточить его внимание на обычных,

каждодневных, моментах его жизни, и можно долго в деталях проигрывать его жизненный стереотип, заражая его своим переживанием удовольствия. Поскольку такой ребенок исходно более выносливв контакте, его быстрее вывести на активное участие в игре, активный выбор подходящей детали и на переживание удовольствия от этого выбора. Сопереживая вместе с ним, «кристаллизовать» осознание его индивидуальной манеры жить: «Маме нравится горячий чай, а я люблю немножко похолоднее». Такое выстраивание системы его собственных предпочтений, индивидуальное «укоренение» ребенка в обыденной жизни позволят ему стать более устойчивым и менее зависимым от другого человека.

Следующим этапом станет постепенное введение в общую игру, общее переживание приключения, победы над обстоятельствами. Однако и здесь можно продвигаться быстрее, чем с ребенком второй группы: активнее вводить элементы новизны, риска, использовать более развернутые и менее стереотипные сюжеты, например путешествия в неизвестные страны. Сопереживание победы, достижения позволяет ребенку избежать длительного сосредоточения на агрессивных действиях и ввести экспансию в социально адекватные формы, дает ему шанс выбрать в игре героическую роль. Такое восприятие трудности как некой предложенной для разрешения задачи начинает активно поддерживать интеллектуальное развитие ребенка. Там, где раньше любое затруднение вызывало отказ от работы, теперь, с помощью взрослого, рождается интерес и желание попробовать себя в новой задаче. Организация обучения теперь сможет строиться на стремлении не только к одобрению со стороны близкого, но и к личному достижению.

Сделаем еще одно замечание, касающееся работы по подъему активности аутичного ребенка. Начиная подобную работу, надо помнить, что такой ребенок вообще плохо организует себя, – и тем более ему трудно справиться с собой при непривычном для него повышении активности. Он может сорваться в генерализованное возбуждение: начать бегать, кричать, расшвыривать игрушки. В это время он порой опасен для самого себя: может налететь на что-то, спрыгнуть с высоты, выбежать на дорогу, становится способен в возбуждении кого-то ударить. И если такое возбуждение еще можно расценивать как положительное (ему можно попробовать придать игровой смысл) в начале работы с ребенком первой или второй группы, то в работе с детьми третьей и четвертой групп этого, безусловно, лучше избежать. Они прекрасно понимают, что неправильно себя ведут, но не могут остановиться и очень устают, от своего

непродуктивного возбуждения.

Взаимодействие должно быть спланировано так, чтобы мы могли чередовать игры, насыщенные движением, яркими сенсорными и эмоциональными впечатлениями, со спокойными занятиями, где сам ритм, организация пространства, привычный стереотип поведения успокаивают и четко организуют ребенка. Кроме того, для профилактики перевозбуждения необходимо заранее обдумать и экстренные меры: какое любимое и успокаивающее занятие сможет переключить ребенка, например дать ему погрызть яблоко, усадить пить чай, поставить любимую мелодию, просмотреть фотографии, спеть ему песню, заняться мозаикой или конструктором, предложить смотреть в окно либо собраться погулять. Обычно ребенок спокойно входит в организующий стереотип поведения, и этим его можно уберечь от срыва в возбуждение.

# 6. Организация пространственно-временной среды

Помочь ребенку может внешняя пространственная организация среды. Окружение может мешать взаимодействию ребенка со взрослым, отвлекать его, уводить от окружающих, но можно использовать его положительных целях, найти и «попутные течения». При обдуманной организации силовые линии среды могут «вести» такого ребенка от одного занятия к другому и определять его действия в конкретном занятии. Так, растворенная в нужный момент дверь и открывающаяся за ней ковровая дорожка или лесенка без нашей подсказки организуют движение ребенка в необходимом направлении; открытое пианино спровоцирует поиграть на нем; выключатель – зажечь свет; качели, лошадка-качалка, горка тоже подскажут, что с ними делать; пирамидка со снятыми колечками, доска с вкладышами, которые надо поставить на место, разобранная матрешка, пазлы и другие головоломки смогут как бы сами определить для ребенка достаточно сложную логику действий.

Таким образом, во многом можно снять задачу непосредственного давления взрослого на ребенка, продумав заранее планировку пространства комнаты, четкое определение мест, связанных с различными занятиями, выбор определенных игрушек и пособий, порядок, в котором он их увидит. С помощью зрительно-пространственной организации среды можно не только спровоцировать ребенка на достаточно сложные действия, но и составить из них связную поведенческую цепочку. Основной задачей взрослого при этом становится насыщение всех ее звеньев эмоциональным смыслом, объединение их логикой нашего взаимодействия с ребенком.

Взаимодействие может опереться и на временную организацию происходящего. Она тоже оказывает на ребенка сильнейшее влияние. Сколько конфликтов происходит из-за того, что, начав что-то делать, войдя в свой стереотип поведения, он просто не может прерваться и остановиться. Известно, например, что для ребенка может быть мучительна невозможность дослушать грамзапись. Несмотря на крайнюю усталость, он потребует дочитать стихотворение, доиграть и допеть до конца все куплеты длинной песни. Он не пойдет здесь ни на какие компромиссы, и часто, как бы ни торопились родители, не может пропустить даже небольшое звено своего ритуала.

Попытка переломить эти тенденции, в процессе вырвать его

из запущенного стереотипа поведения нередко доставляет страдания и противопоставляет его близким людям. Между тем и здесь можно поставить эти тенденции на службу: например, с их помощью стимулировать активность ребенка во взаимодействии. Так, общеизвестно, что даже не пользующиеся речью аутичные дети вставляют иногда пропущенные слова в привычную фразу или в знакомое стихотворение, заканчивают стихотворную строку, т. е. завершают начатое и приостановленное действие.

Вовремя запущенный стереотип поведения поможет при необходимости экстренно справиться с поведенческой проблемой: отвлечь ребенка, сосредоточить его, успокоить; умелая стыковка цепи стереотипов вообще может уберечь его от аффективных срывов – перевозбуждения, неожиданных импульсивных действий. Включить его в эти привычные формы поведения поможет начатое действие взрослого, заданный им знакомый ритм, пение, особое обозначающее их слово, картинка, вещь, прибаутка, рассказывание стихотворения. Отзываясь на значимую для него часть стереотипа, ребенок автоматически втягивается в его реализацию. А задачей взрослого снова останется эмоциональное осмысление этого втягивания ребенка в стереотип, организация взаимодействия с ним.

Пространственно-временная структура среды мощнейшее средство выстраивания поведения, и поэтому пользоваться ею надо очень осторожно. Плохо, когда внешние влияния мешают сконцентрировать внимание ребенка на продуктивном занятии, но не лучше и ситуация, идеально организующая ребенка без непосредственного участия взрослого. Структурируя среду, встраивая в нее стимулы, последовательно запускающие стереотипные действия ребенка, можно организовать, упорядочить самое разлаженное его поведение. Проблема в том, что оставить его в этой структуре одного, не осмыслив ее вместе с ним, не прожив вместе то, что с ним происходит, взрослый рискует с ее помощью еще больше построить прочную стену аутистической отгороженности. И тогда нам останется только одно: поддерживать со стороны это механически упорядоченное движение. Чтобы не попасть в такую ситуацию, нужно помнить о том, что наша главная цель – вывести ребенка к другим людям, к осмысленной жизни, поэтому мы не можем поддерживать порядок, в то время как сам этот порядок призван укреплять взаимоотношения взрослого с ребенком.

# 7. Организация поведения

**С помощью поставленной цели.** Одной из проблем организации взаимодействия с аутичными детьми является их неспособность ждать. Им, как правило, ничего нельзя обещать заранее, потому что они тут же потребуют немедленного исполнения обещанного. Преодоление этой трудности тоже связано с проработкой и осмыслением стереотипа поведения ребенка. Наряду с детализацией, конкретизацией, накоплением внутри стереотипа возможных приятных вариантов привычных событий, можно вместе с ребенком пережить и осознать эти события в их последовательной связи. Именно осмысление жизненного стереотипа как привычной последовательности отдельных событий дает такому ребенку возможность научиться ждать.

Ребенок сможет ждать, только если перспектива последующих событий будет для него упорядоченна и осмыслена. В этом случае можно отсрочить совершение желаемого события, подтвердив: «Да, все так и будет, и все у нас пойдет по порядку: сначала будет завтрак, потом будем заниматься, потом нам позвонит бабушка, и тогда мы все вместе поедем на троллейбусе». Соблюдение порядка является для ребенка такой значимой ценностью, что перспектива терпеть и ждать оказывается все же легче, чем его нарушение.

Способность аутичного ребенка вынести исполнение желания в будущее означает появление новых возможностей в организации его поведения. Это изменение – принципиального характера: теперь взаимодействие взрослого можно организовать с помощью совместно поставленной приятной цели: рисуем, чтобы сделать маме подарок; учимся писать, потому что хотим пойти в школу.

Возможность заглянуть в будущее позволяет начать «строить» его вместе – мечтать, строить планы: когда придет лето, мы поедем на дачу; как мы устроим елку, кого позовем, во что будем наряжаться, как будем отмечать день рождения, кого пригласим. Впоследствии эти планы сами смогут стать регулятором нашего взаимодействия. Таким образом, помимо стереотипа, обусловленного прошлым опытом ребенка, появится и план, заданный целью в будущем, и ребенок во взаимодействии с близким сможет перейти от воспроизведения старого образца привычного действия к активному построению своего будущего поведения.

**С помощью эмоциональной оценки происходящего.**

Четкая смысловая структура пространства и времени, осмысление существующих стереотипов поведения, постановка значимой для ребенка цели, разворачивание увлекательной перспективы, совместные планы – все это, по возможности, используется для организации взаимодействия с ребенком. Благодаря этому можно оказывать на него прямое воздействие и тем самым сохранить для эмоционального контакта, сопереживания, тонизирования, переживания вместе с ребенком смысла происходящего вокруг. Так можно оказывать ему поддержку в попытках справиться с неожиданностью, не потеряться при сбое стереотипа. Теперь он сумеет почувствовать уверенность в своих силах, в том, что он хороший, и в том, что все будет хорошо.

Это не значит, что всегда взрослый должен оставаться нейтральными и не оценивать эмоционально хорошее и плохое в поведении ребенка. В тех случаях, когда ребенок способен адекватно воспринять такую оценку, он должен ее получать, иначе он будет дезориентирован, и его может охватить беспокойство, нарастающее напряжение. Однако и в этом случае нужно давать оценку достаточно осторожно, поскольку, как надо помнить, ребенок очень зависим эмоционально. Неодобрение может быть выражено вполне отчетливо, но если это делается спокойно, без раздражения, ребенку легче воспринять его адекватно.

Можно по-разному преподносить положительную и отрицательную оценки. Положительную с удовольствием взрослый берет на себя и адресует ребенку: «Как я рад, а уж мама-то порадуется, когда мы ей расскажем»; отрицательная же словно бы образуется сама собой, как общее сожаление о нарушении порядка, правил поведения, и взрослый разделяет с ребенком ответственность за это нарушение. Таким образом, взрослый всегда остается с ним по одну сторону баррикад и в состоянии помочь ему найти выход из неправильного положения: «Да, это у нас с тобой сегодня неудачно вышло, ладно, в следующий раз надо постараться».

Сходным образом могут вводиться и необходимые запреты, если они тоже не исходят лично от взрослого, а задаются ценимым ребенком правилом, общим порядком. В этом случае нужно совместно принять запрет: помечтать о том, «как было бы хорошо, если бы…»; погоревать о том, что это невозможно в данный момент; придумать, что все-таки можно теперь сделать; обсудить, какие условия должны счастливо совпасть, чтобы вышло по нашему желанию.

Конечно, усложнение взаимодействия, освоение новых форм поведения идет очень постепенно, и попытка поторопиться часто

приводит к дезадаптации ребенка, к потере контакта с ним. Разные дети продвигаются в разном темпе, возможна и длительная задержка на каком-то этапе. Рассмотрим, как идет такая работа с детьми разных групп, какие средства организации взаимодействия можно использовать в разных случаях.

Подробно остановимся на способах развития форм взаимодействия с детьми первой группы, которые, как мы помним, исходно вообще не имеют устойчивых форм активного контакта с миром. С такими детьми устанавливается эмоциональный контакт в процессе их полевого движения[2] и любимого ими созерцания происходящего на улице за окном. Предположим, что уже получена возможность доставлять такому ребенку удовольствие: связали с приятными для него сенсорными впечатлениями, ему приятно встретиться взглядом со взрослым, он уже принимает ласку, охотно сидит на руках, его занимает комментарий всего окружающего, он начал проявлять некоторую активность в установлении контакта, может иногда сам заглядывать в глаза. Тем не менее контакты возникают пока случайно, и нельзя достаточно надежно воспроизводить их. Общение с ребенком всегда организуется в процессе какого-то общего занятия, пока таких занятий еще нет, а соответственно нет и определенных, постоянных форм взаимодействия.

*Первое*, что можно сделать, – это постараться стать для ребенка необходимым связующим элементом всей среды, просто раствориться в ней и чутко следить за моментом, когда появление взрослого будет нужно ребенку. Например, мы окажемся сначала физически необходимы ему в процессе его полевого движения, когда он перепрыгивает, перелезает, соскальзывает, карабкается по мебели. Можно двигаться рядом с ним и при необходимости служить ему опорой. Поскольку у него уже нет явной отрицательной реакции на голос, можно начать комментировать совместное движение, проговаривать то, что делает в данный момент ребенок: «Замечательный прыжок. А теперь на тот стул. Очень ловко. Посмотрим-ка, что в той коробочке. Замечательные ложки, и звенят. А вот и пианино, тоже хорошо звучит…»

Когда взрослый говорит: «Идем-ка», «Залезай, залезай» или «Посмотрим, что тут лежит», то лишь обозначает направление, в котором вместе движет «течение» поля. Однако даже это сейчас важно: ведь именно таким образом взрослому удается нарушить рассеянную машинальность происходящего, помочь ребенку обратить внимание на окружающее, осознать то, что он делает.

На этом пути, в процессе эмоционально осмысляемого движения, выделим некоторые занятия, на которых с ребенком

можно хотя бы на минуту сосредоточиться и задержаться. Конечно, они будут связаны с дополнительной сенсорной стимуляцией: дать ребенку руки и помочь ему повыше подпрыгнуть на пружинном матрасе, поищем приятные звуки на клавишах пианино, посмотрим, как летят радужные мыльные пузыри. Помогая ребенку перебраться со стула на стул, можно все дольше задерживать его на руках, чтобы покружить, покачать, обнять. Связывая эти возникающие «игры» с ритмом определенной песни, чтения детского стихотворения, и они станут обозначать отрезки общей активности. Таким образом, моменты взаимодействия будут становиться все более, очерченными для ребенка, они словно бы начнут постепенно кристаллизоваться из общего полевого движения.

На занятиях именно с таким ребенком часто используются простые детские игрушки и бытовые предметы, которые самой своей зрительно-пространственной организацией провоцируют его на совершение нужного действия: снять-надеть, открутить-закрутить, опустить вкладыш в подходящее отверстие, рассортировать, положив подобное к подобному, завершить сборку рисунка мозаики, фигуры конструктора. Эти занятия тоже не должны строиться механически – их следует включать в общий контекст отношений, при которых взрослый осознает происходящее: например ребенок может помогать наводить порядок и т. д. Точно так же ребенка можно спровоцировать договорить до конца стихотворение, вставить пропущенное слово, допеть песню.

Следовательно, через некоторое время появляется некоторый набор таких относительно постоянных общих занятий, которые доставляют удовольствие и внутри которых начинают осуществляться даже некоторые элементы взаимодействия. Например, ребенок начинает постоянно подавать руки, когда хочет, чтобы его поддержали; усваивает общий ритм движения – и начинает раскачиваться под пение; держаться за шею, когда его берут на руки; приваливаться, когда мы сидим вместе на подоконнике; тянет руку, чтобы поймать летящий мыльный пузырь или взять следующее колесико пирамидки. Теперь можно более или менее гарантированно воспроизводить эти занятия, потому что они связаны с определенным местом комнаты, с окружением, с комментарием, ритмом – прибауткой, стишком или песенкой.

*Следующая задача* – построение единого стереотипа всего занятия с ребенком. Включается все существующие моменты взаимодействия в постоянную временную последовательность и связываются вместе; переключение с одного занятия на другое и

приход на определенное место комнаты. Таким образом, складывается постоянная цепочка привычных и приятных взаимодействий: встречаясь, взрослый переглядывается; идут прыгать на диване; помогает ребенку залезть на спинку дивана или перейти на руки, чтобы посидеть вместе в кресле; рассматривают обои за креслом; «играют» на пианино; сидят на подоконнике и смотрят в окно; тренируют ловкость, перепрыгивают со стула на стул; кружат ребенка на руках и снова забираются в кресло для «езды по кочкам»; ловят мыльные пузыри посреди комнаты; наконец, идут перекусить за стол, прощаются на лестнице.

Посторонний наблюдатель в это время может получить впечатление, будто уже сложились связные формы контакта взрослого с ребенком и завязалась простая, но целостная игра. На самом деле это еще не так: ребенок пока не может быть организован произвольно – взрослым еще не удается ему просто сказать: «Посмотри!», дать прямую инструкцию. Скорее всего, он еще не отзовется на имя и не выполнит просьбу, да и сам он не планирует активно свою линию поведения. Стереотип взаимодействия строится пока только благодаря внешней организации среды: расставленной в определенном порядке мебели; вовремя подсунутого бубна, трубочки для пузырей или коробочки, куда вкладываются простые пазлы; открывающейся перед ребенком двери; протягивающимся к нему рукам.

Переходы ребенка к каждому следующему занятию облегчаются с помощью связанного с ними содержанием стихотворения, песенки. Они специально обыгрываются, насыщаются ритмом; комментарий взрослого позволяет предвосхитить следующее удовольствие: «Бежим, бежим, попрыгаем, попрыгаем»; или: «Сейчас будем ловить пузыри, как мы их сейчас поймаем»; «Какая красота там за окном! Ну и снег пошел! Сейчас мы все увидим». Поэтому при правильной работе ребенок переключается с одного занятия на другое не механически – ему приятно проигрывание всего стереотипа в целом. Чем он более организован, чем больше накапливает привычных способов взаимодействия, тем менее устает и пресыщается при эмоциональном контакте. Таким образом, развитие стереотипа взаимодействия открывает и больше возможностей для эмоционального контакта, сопереживания и тонизирования ребенка.

Последующими задачами будут, с одной стороны, продолжение развития самого стереотипа занятия, его расширение, обогащение новыми моментами взаимодействия, а с другой – более глубокая разработка уже существующих в нем

форм.

Расширение общего стереотипа взаимодействия – это поиск новых вариантов контакта, разнообразия сенсорной стимуляции. Такая работа важна для поддержания в занятии активности для того, чтобы появлялась возможность естественного выбора. Это важно для сохранения заинтересованности ребенка, важно и для того, чтобы не механизироваться, не стереотипизироваться и взрослым. Каждый стереотип, особенно недостаточно разработанный, детализированный (а его мы и обнаруживаем в работе с ребенком первой группы), имеет тенденцию выхолащиваться, автоматизироваться, поэтому нужно обеспечить возможность варьировать занятия внутри него. Например, если контакт стал менее живым в игре с мыльными пузырями, сменить это занятие на игру на качелях, где ребенок тоже получит возможность ярко переживать контакт и учиться взаимодействовать с другим человеком.

В занятиях с уже налаженными формами контакта основной целью взрослого, конечно, является развитие активности ребенка во взаимодействии. Было отмечено, что в какой-то момент он начинает сам активно предвосхищать действия взрослого, тянется на руки, понемногу включается в игру, а значит, можно начинать более активно провоцировать его на самостоятельные действия. Для этого, проходя вместе общий стереотип занятия, начать немного задерживать свой ответ и ждать его самостоятельного действия. Например, зная, что, входя в комнату, ребенок взглянет на вас, вы можете спрятаться за угол, чтобы спровоцировать его пойти поискать вас; пропевая привычную песенку или читая стихотворение, комментируя свои действия, взрослые в какой-то момент может приостановиться и дает возможность ребенку вставить хоть какой-нибудь звук.

Взрослый пытается дать ребенку опыт выстраивания своей собственной линии поведения. Например, привычно перебегая от одного места игры к другому, взрослый может немного отстать, а потом начать догонять ребенка с приговором: «Догоню, догоню, догоню…» В зависимости от реакции ребенка, возможны варианты: можно просто догнать его и, растормошив, поймать его взгляд. Если же он уже предвосхищает это удовольствие, следует, наоборот, оттянуть его, сделав вид, что догнать невозможно, тут уже ребенок может обернуться и броситься на шею сам. В другой раз это позволит вам забежать вперед и, пятясь так, чтобы сохранить контакт с ребенком, начать «убегать», ставя его самого в положение активного «ловца». Так происходит постепенное вычленение разных линий во взаимодействии. При этом надо стараться ввести чередование в игре: «Сейчас я». – «А теперь ты».

– «Ты замечательно играешь на пианино». – «А теперь буду играть я». – «Вот ты умеешь так, а я по-другому».

На этом этапе работы полезно было подключить к работе второго взрослого: тогда один из них может организовывать ребенка, а другой – выполнять роль их партнера. Без помощника, например, невозможно устроить даже простейшую игру в прятки, ведь ребенок не в состоянии один усидеть в укрытии. Поэтому, пока один взрослый ищет ребенка, другой – должен, обняв, удерживать его, комментируя происходящее: «Как мы с тобой хорошо спрятались, поищи-ка, поищи-ка нас, ты нас не видишь, попробуй-ка найди, а мы тут сидим…»

Особое значение в развитии взаимодействия имеет активизация и фиксация речевых проявлений ребенка. Сначала это автономная вокализация, часто напоминающая скорее свист или скрип, чем обычный лепет маленького ребенка. Первое, чего достигаем в работе, – это взаимосвязь таких проявлений с ходом общего взаимодействия. Эхолалия начинает звучать как непроизвольный отклик на особенно значимые моменты комментария – во время общей возни у ребенка начинают вырываться отдельные возгласы удовольствия.

Включаясь в вокализацию, повторяя, пропевая звуки, которые использует сам ребенок, взрослый начинает как бы перекликаться с ним. Это естественный способ общения матери с обычным младенцем: для нее особенно приятно повторять за малышом его первые попытки что-то выразить звуком; заражаясь этим удовольствием, ребенок начинает активнее гулить и чаще повторять варианты звуков, поддерживаемые мамой. Таким образом, в его гулении появляется все больше звуков, близких его родной речи. То же постепенно происходит и в нашем общении с аутичным ребенком: его вокализация становится все более похожа на обычное гуление, а затем и лепет малыша – в нем слышатся интонации радости, удивления, обращения, и это происходит потому, что оно становится средством эмоционального общения.

Как видим, усложнение форм взаимодействия с ребенком первой группы идет с помощью четкой пространственно-временной организации всего занятия. Под прикрытием этой внешней структуры происходит развитие собственной активности ребенка, постепенная фиксация им стереотипов взаимодействия. Если удается привести ребенка к возможности фиксации и самостоятельного воспроизведения стереотипов поведения, можно считать, что он поднялся на ступень выше в активном взаимодействии с миром. Теперь уже перед нами не отрешенный, ребенок *первой группы*: он может радоваться и огорчаться, имеет

собственные привычки, явные привязанности к людям. Теперь открывается возможность работать с ним согласно логике коррекционной работы с ребенком *второй группы*.

Развитие взаимодействия с ребенком *второй группы* имеет свои особенности. Привязанность такого ребенка может возникать почти сразу, он легко схватывает и четко фиксирует стереотипную форму контакта, который был для него приятен. Но вот взаимодействие с ними проходит медленно и трудно. Ребенок слишком четко знает, чего он хочет, и требует точного воспроизведения той простой аутостимулирующей игры, в которой возник контакт, повторения фразы, которая его обозначила: он получает от этого огромное удовольствие. С одной стороны, это хорошо, потому что можно без особого труда воспроизвести ситуацию общения, с другой – опасно, потому что эти однотипные повторения выхолащивают возникшее эмоциональное сопереживание. В связи с этим приходится постоянно думать о развитии стереотипного контакта, его детализации, или же, поначалу, хотя бы о том, чтобы разнообразить его различными сенсорными подкреплениями.

Взаимодействие с таким ребенком тоже во многом опирается на внешнюю организацию. Используется и организация пространства: в разных местах занимаются различными делами, и связь занятия с определенным предметом, музыкой, ритмом обусловливает стремление ребенка завершить начатое действие. Здесь мы уже не создаем заново формы его поведения, а строим взаимодействие из частей, комбинируя уже имеющиеся стереотипы. Так, например, мы знаем, что ребенка привлекает появление и исчезновение предметов. Он зачарованно следит за тем, как предметы передвигаются, скрываются друг за другом, появляются вновь, вертятся, раскачиваются, скатываются с наклонной плоскости. Взаимодействие в этом случае можно построить, дав ребенку возможность наблюдать и самому вызывать эти изменения. Мяч исчезает в наклонной трубе и, выкатываясь оттуда, появляется вновь; вот ребенок сам начинает запускать мяч, и теперь взрослый подает ему скатившийся мяч. Комментарий может придать действиям игровой смысл: это «Поезд в метро проезжает сквозь тоннель от станции к станции». Комментарий запускает уже сложившийся стереотип, и ребенок начинает после каждого пробега мяча объявлять новую остановку; соответственно мы уже «едем в метро».

Сходно можно использовать и стремление ребенка к сохранению постоянства, восстановлению определенного привычного порядка в окружающем – в расположении вещей, выстраивании рядов игрушек; соответственно можно идти вместе

с ним по дому и придирчиво проверять, все ли у нас в порядке, «наводить красоту», убирать в комнате, помогая маме.

Такие дети, как правило, любят качаться на качелях, лошадках, на детских горках, и эти игры много дают для организации взаимодействия. Они всегда привлекают ребенка ритмом, движением и тонизирует его, снимают напряжение, приятные ощущения в этом случае не поглощают полностью его внимание, у ребенка остается возможность слышать эмоциональный комментарий взрослого, переживать приближение и удаление его лица. Довольно скоро эти действия тоже получают игровой смысл – полета на самолете, плавания на корабле, гарцевания кавалериста на параде; они связываются с подходящими детскими песенками или стихами.

Важно, чтобы названные действия не только задали тонизирующий ритм, но в них важны также и эмоциональные образы, на которые может откликнуться ребенок, а для этого должна быть открыта возможность некоторого сюжетного развития: «Вот на площадь вышли кони, вышли кони на парад, вышел в огненной попоне конь по имени Пират…» или «По морям, по волнам, нынче – здесь, завтра – там…» Опыт показывает, что дети данной группы могут эмоционально отзываться на подобные впечатления. Обычно считается, что такой ребенок не использует игрушки по назначению; действительно, у него нет игры как таковой, но возможны отдельные свернутые игровые действия: он может, например, на ходу «покормить» лошадку или сунуть в кроватку мишку, проговорив: «Спать!». Возможно проявление собственных свернутых игровых образов: так, девочка бросает игрушку на коврик и прыгает вокруг, приговаривая: «Тигр плывет, тигр плывет». Эти стереотипные элементы игры тоже могут быть использованы для построения и развития взаимодействия.

Стереотипные игровые действия могут быть использованы в организации простейших сюжетов игры, в проигрывании обычных бытовых моментов приготовления обеда, купания, укладывания спать. Сначала это очень простое и короткое игровое взаимодействие, а затем оно развивается за счет постепенного введения в стереотип все большего числа приятных жизненных деталей, каждая из которых обстоятельно проживается вместе с ребенком. Так, игра в поездку на дачу из свернутого переживания «поехали – приехали», подкрепленного «стуком колес», постепенно превращается в сборы необходимых припасов, гостинцев бабушке, покупку билетов, мороженого на станции и других приготовлений. Введение деталей происходит осторожно, с учетом того, что может быть связано с жизненным опытом

самого ребенка; если предложение не принимается, через некоторое время предлагается новый вариант обогащения ситуации. Кроме того, надо дозировать новизну в целом, иначе ребенок, пресытившись, может отказаться от сложившегося и успешно развивающегося стереотипа.

Отдельные игровые стереотипы связываются вместе, образуя структуру целого занятия: ребенку легче организовать себя, двигаясь по этим «проложенным рельсам». В этом случае можно опереться не только на внешнюю, зрительно-пространственную, структуру, но и на привычную логику быта, и на внутренний эмоциональный смысл происходящего. Так, понятно, что, перед тем, как кормить игрушечную зверушку, мы пойдем ее умывать, «чтобы лапки были чистые-чистые», а укладывая спать, сначала споем ей песенку, как всегда мамочка поет, а потом побежим мамочку навестить, посмотреть, не соскучилась ли она. Выстраивая общий стереотип занятия, выделяются специально яркие точки эмоционального контакта – моменты встречи и прощания. Занятия чередуются, чтобы дать ребенку и более яркие впечатления, и минуты тихого общения. В конце занятия, за совместным чаем или во время одевания ребенка, рассказывать маме, как сегодня замечательно занимались, провоцируя и ребенка вставить в рассказ что-то от себя. Это нужно для того, чтобы ребенок еще раз охватил в сопереживании и осмыслил последовательность событий, в которых он только что участвовал. Так готовится материал для общих воспоминаний, общего эмоционального опыта, на котором будет развиваться дальше наше общение. Как уже сказано, стереотипы взаимодействия с таким ребенком сначала чрезвычайно свернуты. Это единые нерасчлененные блоки, они проигрываются на одном дыхании, и отсрочить их завершение практически невозможно. Именно ребенок второй группы в наибольшей степени не умеет ждать, его нельзя уговорить что-либо отложить, с ним нельзя говорить о будущем, потому что он требует немедленной реализации того, что ему пообещали. Здесь нужна длительная и терпеливая работа постепенного введения во взаимодействие конкретных деталей. Разработкой возможных вариантов осуществления стереотипа мы отчасти расшатываем его целостность, и этим готовим ребенка к возможности делать выбор, видеть последовательность событий.

Проработка, насыщение эмоциональным смыслом привычного бытового сюжета, позволяет стимулировать активность ребенка, внесение им собственных предложений в развитие сюжета, возможность активно выбирать из предложенных вариантов. Появление у него самостоятельных действий в игре позволяет взрослому ввести в игровую ситуацию

элемент неожиданности. Он вводится в игру очень дозированно, чаще всего через некое забавное впечатление. Проигрывая привычный стереотип игры, взрослый неожиданно показывает, как дождь застучал по крыше игрушечного домика, и мы выглядываем посмотреть на «непогоду», проверить, не остался ли кто-то из зайчишек на улице; или просит проверить, сладкий ли чай у наших гостей, не горячий ли он, и подуть на него как следует, чтобы остудить. Все эти «осложнения», поданные в качестве шутки и подкрепленные дополнительной сенсорной стимуляцией, обычно вызывают у ребенка не раздражение, а смех – он сам начинает с удовольствием их воспроизводить.

Так постепенно появляется простейший сюжет в игре – нарушение и восстановление привычного хода жизни; это может быть, например, обычный детский сюжет «лечения зверей» (мишка бегал по лужам – у него болит горло – приезжает доктор – лечение – мишка идет опять гулять). Так в игре впервые возникают развернутые формы поведения, и это дает ребенку возможность попробовать отойти от уже освоенного стереотипа игры, постараться точно отозваться на то, что происходит здесь и сейчас.

Появившаяся у ребенка возможность выдерживать сбой в привычном игровом стереотипе позволяет перейти к тренировке его в ситуации игрового соревнования. Обычно такой ребенок долго не понимает, что такое выигрыш, – он может охотно бегать вместе с другими, прыгать, бросать мяч, закрывать картинки подходящими карточками лото, но сам результат игры (успех или поражение) не затрагивает его, а это значит, что у него еще нет мощного механизма организации поведения – стремления к успеху. Во многом это происходит из-за того, что он слишком захвачен удовольствием, которое ему дают сами игровые действия: общее движение, громкое объявление цифр и т. д.; в этом случае ему полезно чередовать роли игрока, судьи, ведущего и спортивного комментатора. Конечно, сначала «судейство» происходит с помощью взрослого, первое время приходится почти физически удерживать ребенка в стороне от общей возни, выстраивать четкий стереотип ведения счета, объявления выигравшего, его награждения, но в итоге, возвращаясь к роли игрока, ребенок начинает постепенно осознавать смысл соревнования и стремиться к победе.

Таким образом, в игре постепенно могут отрабатываться механизмы более сложной организации поведения: большая гибкость в отношениях с миром, возможность заглядывать в будущее, ждать и ставить перед собой цель, понимать, что такое успех, и стремиться к нему.

Важно также приучить такого ребенка к чтению. С возрастом совместное чтение возьмет на себя функции общей игры. Обычно такой ребенок очень рано начинает любить детские стихи, охотно сам декламирует их, но во многом он любит их за ритм, рифмы, особое звучание слов; для нас же важно дать ему возможность понять, о чем эти стихи, связать их с впечатлениями его собственной жизни. Для того, чтобы сюжет смог конкурировать с эстетическим впечатлением, приходится долго читать стихи вместе, проживать, проигрывать, прорисовывать их сюжет. Очень часто таким детям бывает трудно перейти от стихов к чтению прозы, и тогда начинается чтение маленьких историй, например книжек, написанных и нарисованных В. Сутеевым, маленьких рассказов К. Ушинского, Л. Толстого. Яркие жизненные детали позволяют ребенку связать эти истории с собственным опытом. Иногда к рассматриванию картинки в книге, к сосредоточению на тексте ребенок может прийти через просмотр диафильма, мультфильма.

Одной из форм работы с такими детьми может быть и совместное слушание, пропевание, прослушивание грамзаписей детских произведений. Они очень рано начинают любить музыку, сами включают магнитофон и могут их длительно слушать. Часто родителям удается ввести в подобный набор и детские музыкальные сказки – их тоже можно использовать на занятиях. Как и при чтении стихов, старается опосредовать их восприятие ребенком эмоциональной реакцией взрослого, подкрепить общим пением, движением под музыку. Постепенно удается перейти к частичному проигрыванию сюжета для ребенка, связыванию этого сюжета с его эмоциональным опытом. Эмоциональный смысл постепенно становится не менее важным, чем удовольствие от музыки и движения, и может даже прояснить собственные переживания ребенка.

Большое внимание в работе уделяется развитию речевого взаимодействия. Как уже упоминалось, ребенок с самого начала может пользоваться свернутым речевым штампом. Но можно дать ему больше инструментов самовыражения и воздействия на других людей, если комментарий происходящего достаточно эмоционален и точен, ребенок будет схватывать и фиксировать новые речевые обозначения. При этом у него появится много осмысленных повторений, и он начнет использовать новые штампы, вызывая на общение и выражая свои новые желания. В этом случае, как и вообще в работе с таким ребенком, надо стараться повторить то, что сказал он сам, с введением еще одной точной, отвечающей данной ситуации детали, причем ребенок в ответ тоже может уточнить свое высказывание. Так стереотип

развивается, появляется выбор, ребенок отходит от механистичности, приблизительности своего речевого штампа.

Обычно близкие стараются тренировать ребенка в использовании местоимений первого лица, требуют от него попросить правильно, повторить: «Я хочу», «Дай мне». Часто они сталкиваются с тем, что, хотя ребенок и знает, как надо говорить, и по их просьбе исправляется, но сам все равно говорит про себя «он» или «ты». Тут важно помочь ребенку понять сам смысл использования первого лица. Он начинает осознанно говорить «я» в ситуации душевного подъема, осознания своего желания, в этот момент он легко ловит подсказку и не механически повторяет, а сам бежит к маме с криком «Я хочу». И тогда стоит поработать с ним вдвоем, чтобы один из взрослых ждал просьбы, а другой стимулировал желание ребенка и бежал вместе с ним с просьбой: «Дай мне, пожалуйста, попить, я хочу сок!»

В целом, в работе с ребенком *второй группы* надо стремиться дать ему возможность освоить более активные формы взаимодействия с окружающим миром, научить пользоваться своим опытом, переносить его в другую ситуацию, не впадать в отчаяние при сбое стереотипа, обращаться за помощью. Одним из признаков того, что удалось перейти к более сложным формам поведения, является возникновение возможности утешить ребенка, уговорить его подождать; сосредоточиться на общей цели, на разрешении новой задачи; регулировать его поведение с помощью похвалы, стремления к успеху. В этом случае пользуются средствами, которые исходно были недоступны ребенку.

В развитии взаимодействия с ребенком *третьей группы* можно сразу задачи более высокого ранга. Такой ребенок уже имеет достаточно сложные способы взаимодействия с миром, разработанные стереотипы бытового поведения, он не только воспроизводит привычные образцы, но и сам выстраивает развернутые программы достижения цели. Это видно и в его самостимуляции – проигрывании им развернутых сюжетов фантазий, и в реальной жизни – здесь он часто разрабатывает, например, программы, обеспечивающие его каждодневную безопасность и комфорт. Такие дети могут рано следят за поддержанием своего здоровья, соблюдением норм питания, гигиены, вообще правильной жизни.

Конечно, это прежде всего программы защиты, а не активного взаимодействия, да и практическая реализация их в большинстве случаев перекладывается на близких. Ребенок может, например, брать готовый образец из руководства по домоводству и использовать взрослого для реализации избранного плана, сам же

он следит, чтобы все делалось точно по инструкции.

Трудности взаимодействия возникают именно потому, что эти программы не могут меняться по ходу дела, приспосабливаясь к реальным обстоятельствам. Они выстраиваются для определенных идеальных условий, и ребенок требует пунктуальной точности в реализации своего плана. Это создает множество конфликтов в отношениях ребенка с его близкими: они справедливо обвиняют его в мелочном диктаторстве, а он не может пойти на уступки, потому что при малейшем изменении программы чувствует, что все его способы приспособления рушатся, и это переживание непереносимо для него. В частности, такие дети не могут вступить в диалог с другими людьми: нарушение программы действий непосредственной реакцией партнера ими воспринимается очень болезненно. Характерно, что аутичному ребенку при этом все же легче вступить в контакт со взрослым, чем с другим ребенком, поскольку поведение первого более предсказуемо.

Даже установив привязанность, такой ребенок не становится более заинтересованным в развитии взаимодействия, он охотно принимает вас в рамках удобного ему стереотипа общения. Он способен к монологу, требует от взрослого сопереживания, а выход за рамки увлекшей его темы ему неинтересен. Приходится для начала и здесь оставаться внутри предлагаемого игрового стереотипа. Однако именно внутри него открывается возможность развития более сложного, многопланового, игрового образа. Можно начать понемногу выяснять у него подробности развиваемой им темы, но эти уточнения должны касаться совсем других пластов его аффективной жизни.

Скажем, разбойники собираются «на дело», и ребенок стремится к проигрышу кровавой развязки события. Но вопрос, выяснили ли они, прежде чем отправиться в путешествие, какая будет погода, что у них за плащи и есть ли болотные сапоги, взяли ли с собой провиант, охотничьи спички, надежна ли шхуна, парусная она или есть мотор, и где они собираются делать привал. Чтобы двинуться дальше, ребенок должен обсудить все эти детали, и это заставляет его вступить в диалог со взрослым. Постепенно и сами детали начинают его занимать, их обсуждение дает ему впечатление надежности, уюта, вкуса к жизни. Конечно, эти исправления надо тоже дозировать, но в общем постепенно появляется возможность тренировать его способность к диалогу, стимулировать интерес к другим сторонам жизни, и в наибольшей степени – к бытовым радостям.

Основная задача в развитии взаимодействия в этом случае – дать ребенку некоторый опыт успешного реагирования в

неожиданно изменившихся обстоятельствах, удачного ответа на незапрограммированную реакцию партнера. Такой опыт предоставит ему возможность настроиться на учет новой информации, сосредоточиться на задаче, не имеющей готового решения, возбудить желание увидеть и услышать реакцию партнера и направленно ответить на нее. Конечно, этот опыт ребенок может принять сначала только в очень малых дозах, поэтому нужно, на первых порах, взрослый должен стать необходимой частью его плана; точно так же сначала как бы «растворяется» в представлении ребенка первой группы и «вписывается» в стереотип поведения ребенка второй группы. Как и в предыдущих случаях, взрослому легче сначала подстроиться к аутостимуляции ребенка, войти в сюжет его игры, фантазии или рисунка: в этих обстоятельствах он будет более склонен терпеть его. И реакции взрослого, новая информация будут восприниматься им не как изменение (для него – разрушение), а как уточнение, дополнение и развитие своей программы действий. Лишь постепенно собственная реакция взрослого может становиться более активной, а дополнения – более значимыми.

Таким образом, занимаясь с маленьким ребенком, надо работать внутри его сюжетной игры или рисунка. И если в работе с ребенком *второй группы* долгое время строго соблюдается весь его игровой стереотип, вносится в него лишь отдельные, украшающие его детали, связанные с сенсорно приятными, бытовыми впечатлениями, то неизменными останутся только значимая для ребенка тема игры и направление движения сюжета, а вот его «повороты» можно все более разнообразить, вводя новые обстоятельства, неизвестность, препятствия.

Задача взрослого – дать ребенку возможность освоить в игровой форме целостное переживание экспансии: напряжение при возникновении рушащего препятствия, риск, опасность, решимость «бороться до конца» и, – наконец, счастливое избавление, победа и гордость преодоления. Таким образом, игра из стереотипного проигрывания одного приручennого страха может стать действительным «полигоном» для отработки организации поведения в неопределенных условиях. И здесь полезно вводить в сюжет фантазии ребенка мотивы обычных, любимых всеми детьми игр в путешествия: экспедиций на Северный полюс или в Африку, перелетов и плаваний, переправ через разлившиеся реки, переходов через непроходимые леса, поисков кладов и т. п. Ребенок может не принимать их пока как самостоятельные игры, но, скорее всего, не откажется от их проигрывания в ходе реализации собственного сюжета. Одной из возможных форм поддержки ребенка в этой ситуации

неожиданного введения препятствия является внесение в сюжет героического смысла: преодоления ради защиты, спасения тех, кто слабее нас.

Ребенка *второй группы* трудно привести к пониманию самого смысла соревнования, к осознанию того, что такое выигрыш, ребенок *третьей группы* уже понимает это, он страстно стремится оказаться лучшим. Проблема же заключается в том, что при этом он полностью исключает возможность проигрыша и, стремясь держать все под контролем, отвергает, таким образом, саму суть игры.

Он уходит от монолита привычного жизненного стереотипа (что было характерно для ребенка *второй группы*), но еще имеет нерасчленимую программу движения к цели, к успеху. Здесь нет отдельных этапов пути, неудача на любом из которых может рассматриваться им только как частичное, но не всецелое поражение – любая частная заминка для такого ребенка означает катастрофу. Переживание поворотов сюжета в игре могут расстроить его, поэтому важно для него и в качестве возможности принять и отработать переживание трудности как частного и временного явления, лишь подстегивающего азарт в дальнейшей игре.

Переживание неуспеха тоже вводится в игру дозированно, под прикрытием забавного случая, оно смягчается также тем, что неудачу делят вместе с ребенком и стараются достаточно быстро компенсировать ее выигрышем, возможностью оглянуться назад и пережить игровую ситуацию в целом, оценить общий успех по частным трудностям, которые пришлось перенести на пути к цели. Далее продолжается отработка гибкости ребенка в организации экспансии, возможность стремиться к успеху, адекватно воспринимая встающие на пути трудности. Эти качества можно отрабатывать в играх с правилами, спортивных состязаниях и т. п. Конечно, это еще не выработка механизма гибкой самооценки в отношениях с окружающим миром, но уже отход от типичной для такого ребенка установки «все или ничего».

Умение принимать и перерабатывать тяжелые переживания проявляется и при совместном чтении: оно также дает ребенку шанс пережить ситуацию в целом. Говорят, что такие дети не любят детских книг, сказок, и они действительно часто отказываются от чтения или стереотипно возвращаются лишь к одному страшному или неприятному для них эпизоду. За этим часто стоит именно невозможность самостоятельно перешагнуть через данный эпизод, увидеть его в общем контексте развития сюжета. Нередко такой ребенок застревает на впечатлениях,

которые другой проскакивает, не задумываясь: например он просто не может перенести внезапного появления Бармалея в сказке К. Чуковского или отказывается читать историю о Снежной Королеве, потому что потрясен образом кухни разбойников, где готовится жаркое из зайчиков.

Ребенка *второй группы* физически удерживают в его позиции «судьи», чтобы он смог схватить смысл игры в целом. Здесь часто приходится его поддерживать, обеспечивая максимум тактильного контакта, эмоционального сопереживания, акцентируя приятные детали, задавая ритм и регулируя сам темп чтения, чтобы он смог быстро пройти травмирующий эпизод в контексте сюжета и получить положительный эмоциональный заряд от счастливой развязки. Такое совместное чтение дает ребенку возможность пережить нагнетание угрозы и ее разрешение, но, кроме того, оно, конечно, является и средством введения ребенка в мир человеческих чувств, попыткой дать ему понять, что чувствует другой человек.

С ребенком старшего возраста взаимодействие продолжает строиться на основе общего чтения, разговора о прочитанном, о том, что происходит в его жизни. Однако, такие дети предпочитают изучать энциклопедии, систематизирующие знания о неживой природе, технике, растениях, животных, и отказываются читать художественную литературу, обсуждать отношения людей, их чувства. Это не значит, что они не интересуются подобными темами, скорее они отстраняются от этих, слишком их волнующих, тем. Сензитивность, ранимость в контакте с людьми остается и проявляется по-другому: если раньше ребенок не переносил взгляда и прикосновения, то теперь, когда взрослый пытается коснуться в разговоре эмоциональной жизни других людей, он краснеет, зажимает уши и убегает с криком: «Не говори, не хочу слышать это!»

Тем не менее обсуждать эти проблемы необходимо, потому что, чаще всего в силу многих, порой не связанных с ним, обстоятельств, такой ребенок, несмотря на свои успехи, остается изолированным и не имеет реального опыта разнообразных контактов с другими людьми. Совместное чтение может оставаться для него единственным средством понять внутренний мир других людей. Выходом может явиться обстоятельное обсуждение, обращение к чувствам как к предмету интеллектуального осмысления, как к задаче, которую можно разрешить, в которой можно досконально разобраться. При подобном подходе можно попытаться преодолеть характерную тенденцию к поверхностной оценке ситуации к мгновенному наклеиванию на нее аффективного ярлыка, и стимулировать его к

более глубокому проникновению в подтекст происходящего.

Диалог в игре, разговоры по поводу книги – все это работа по развитию речи ребенка. Диалог может складываться и в общем сочинении сказки или истории. Стереотипный интерес ребенка послужит здесь основой для общей импровизации, сочинения приключенческой истории, которую можно рассказывать по очереди, поэтому каждому, продолжающему рассказ, необходимо учитывать вклад в нее предыдущего участника. Это ставит ребенка перед необходимостью слушать, активно уточнять, задавать вопросы, поправлять ошибки, т. е. более гибко изменять свой первоначальный план. Постепенно может увеличиваться количество «авторов», и тогда периоды активного сосредоточения ребенка удлинятся. Взрослый становится все более активен во введении нового, и вклад самого ребенка в развитие сюжета, и диалог оказываются таким образом все более гибкими, естественными и разнообразными.

Развитие взаимодействия с ребенком *четвертой группы* тоже имеет свои трудности. Этот ребенок достаточно быстро устанавливает эмоциональный контакт, развивает привязанность, нуждается в одобрении взрослых и с готовностью пассивно ему подчиняется. Проблема же обнаруживается в том, что при подобном пассивном подчинении он не только не проявляет никакой самостоятельной инициативы, но и не способен к решению задач, которые ставит перед ним взрослый. Как уже говорилось выше, он не может ничего сообразить, потому что озабочен прежде всего тем, чтобы не сделать что-нибудь неправильно. Понятно, что в таких условиях он не может полноценно обучаться.

Чтобы пробудить собственную активность ребенка, нужно потратить много сил на его ободрение, тонизирование всеми возможными средствами. Однако подъем активности может привести к возникновению новой трудной ситуации: в этих условиях он не очень справляется с собой. Этот вялый, даже заторможенный ребенок легко перевозбуждается, и тогда его поведение становится хаотическим: он неосторожен, даже опасен для себя, часто просто валяется по полу, кричит, у него могут появиться генерализованная агрессия, импульсивные действия, связанные с аутостимуляцией. При этом способы аутостимуляции могут быть самыми разными: и как у детей *второй группы* (возиться с водой или включать и выключать свет), и как у детей *третьей* (стремиться к опасному, например к огню, или совершать неприличные действия – плевать на пол, выкрикивать «нехорошие» слова и т. д.). Важно то, что эти способы аутостимуляции появляются импульсивно, вследствие

возбуждения, и разрушают линию правильного поведения. Такое поведение доставляет ему мало удовольствия: он понимает, что поступает плохо, и сам от этого тревожится и страдает.

Повышение активности, в сущности, обнажает несформированность его собственных, индивидуальных способов организации поведения; за пассивным подчинением взрослому скрывается и неспособность обеспечить свою безопасность, и несформированность собственных жизненных привычек, и неумение выстроить развернутую программу поведения. Нельзя поднимать активность такого ребенка, не давая ему помощи в организации. Кажется, что это просто, потому что обычно такой ребенок легко подчиняется, однако в данном случае нельзя надеяться только на нашу способность уговорить, успокоить, призвать к порядку – это может не сработать, а потеря эмоционального контакта, осуждение невыносимы для такого ребенка. Здесь необходимо использовать весь набор средств организации поведения: и внешнюю пространственно-временную организацию, и привычный уклад жизни, и, что особенно важно, правила хорошего поведения, усвоенные им.

Ребенок четвертой группы может ориентироваться в организации поведения уже не только на привычный ритуал жизни, не только на собственный план действий, а и на общие, принятые между людьми, правила, которые определяют, «что такое хорошо и что такое плохо». Он следует им пассивно, а часто и мелочно-пунктуально, и это может раздражать близких; но лишить его этих правил означает обречь его на беспомощность. Поэтому начинать работу нужно «изнутри»: насыщать правилами эмоционального сопереживания, связывать их с бытовыми стереотипами, с уютом и приятными сенсорными деталями, поддерживать их выполнение соответствующе организованным пространством, расписанием. И уже «внутри» них мы будем стараться давать ребенку возможные варианты программы, стимулируя его собственный выбор. «Я хороший, потому что я следую правилу» – это должно быть незыблемо для такого ребенка, а вот «что я люблю, что я хочу, что я могу, как я думаю что-то сделать» – это, с помощью взрослых, должно постепенно для него вырисовываться. Все что будет делаться вместе с ним, можно рассматривать с разных сторон: «…И так хорошо, и по-другому хорошо, я обязательно попробую, как ты любишь».

Из правила, таким образом, для него постепенно должна вырасти, конкретизироваться и опробоваться его собственная роль, включающая и социальные формы (ученика, помощника и т. п.), и собственную индивидуальную характерность. Это может дать ребенку большую свободу в отношениях с окружающим

миром, большую гибкость во взаимодействии с обстоятельствами.

Надо уточнить, что речь здесь не идет о моделировании личности ребенка: он определит свою индивидуальность и начнет развивать свою личность сам, когда получит возможность активно взаимодействовать. Взрослые стараются лишь дать толчок, помочь ему создать предварительный набросок, и, хотя ребенок начинает ощущать себя лишь самым общим образом, уже это может в значительной степени освободить его от механического следования правилу. При этом задача взрослого – осторожно помогать ребенку познавать и развивать свою индивидуальность. И если ребенку доставляет удовольствие то, что он делает с его помощью, если улучшается его самочувствие и развиваются контакты с миром, это свидетельствует о правильности действий.

В игре с таким ребенком можно задавать сюжет – здесь нет необходимости особенно умело подлаживаться под стереотипную фантазию ребенка. Это может быть сразу сюжет социальный, с героической ролью врача, моряка, пожарника, полярника, летчика, путешественника – важен заложенный в нем смысл силы, спасения, помощи другим, их ответной любви и восхищения. И если с ребенком *второй группы* были сюжету «лечения зверей», то здесь игра начнется «в доктора». Особенностью при этом является пассивность ребенка, его готовность сопереживать, наблюдая за развитием сюжета, и неготовность активно включаться в игру. Активность ребенка возрастает постепенно, по мере обдумывания его роли, насыщения ее деталями, поворотами сюжета, в ней он должен опробовать, примерить на себя свои предпочтения, способность принять новое, преодолеть препятствие.

Такому ребенку нужно много читать, начиная с детских стишков, прибауток, потешек. Если для ребенка *второй группы* нам долго приходится декламировать стихи на ходу, на качелях, пробиваться через захваченность ритмом, игрой звуков, то в данном случае его нужно увлечь чтением, связать стихотворение с картинкой, перейти к ее рассматриванию, дать смысловой комментарий. Легче перейти от стихов к чтению сказок, рассказов, историй, написанных в прозе. Иногда полезно идти к книге через диафильмы, мультфильмы: ребенка занимает сама процедура, в которой он может играть главную роль, будь то перевод кадра, подход к картинке на стене, возможность рассмотреть буквы.

Конечно, ребенок тоже будет с трудом принимать новую книжку, а потом долго застревать на одной истории, требовать ее повторения. Родителей обычно это очень расстраивает, но надо помнить, что ребенку трудно осваивать этот новый опыт. Мы можем помочь ему переработать впечатления: с удовольствием

перечитывать, прорисовывать, проигрывать сюжет, осмыслять его по ходу жизни, при мерять, пользуясь случаем, к событиям в жизни ребенка, вводить уже знакомых героев книги. Плодотворным представляется и предварение новой истории устным рассказом о ней по дороге домой; можно также сначала дать ребенку самому рассматривать книгу, «которую мы с тобой потом обязательно почитаем».

Очень важно при этом рассказывать истории из жизни ребенка, о том, что происходило с ним и вокруг него. Это могут быть рассказы из прошлого: «когда ты был совсем маленьким, как учился ходить и говорить», «как мы с тобой поехали на поезде к тете», и «как мы жили на даче летом»; и о совсем недавних событиях: «как мы сегодня гуляли и попали под дождь» или «как папа забыл зонтик, и мы боялись, что папа промокнет». Эти воспоминания позволяют ему осмыслить происходящее в деталях, связать их в единое целое, понять себя, свою роль в том, что происходит.

Все дети любят слушать такие истории из своей жизни, но ребенку особенному они необходимы, и нельзя упустить случая рассказать их ему, или же, в его присутствии, тем, кто не знает, как мы тут с тобой жили. Передавая ребенка специалисту на занятия, хорошо сообщить, «как мы добирались», и после занятия рассказать маме, «как мы тут играли и учились». И каждый рассказ должен провоцировать ребенка вставить хотя бы словечко, хотя бы звук – не по приказу, а самостоятельно, потому что рассказывающий просто делает паузу, и ребенок естественно договаривает за него; ведь надо что-то уточнить или что-то сообразить по ходу рассказа, а взрослый не очень-то способен это сделать.

Постепенно эти рассказы становятся все более активно воссоздаваемыми общими воспоминаниями, и, наряду с событиями, жизненными деталями, в них появляется большее обращение к эмоциональной жизни других людей, обсуждение того, как они себя чувствуют, о чем думают, как шутят, обижаются, кого нам жалко, кому мы постараемся помочь, что нам смешно и на кого мы сердимся. Ребенок *четвертой группы* относится к таким темам не так болезненно, как ребенок третьей. Рассматривание вместе альбома с семейными фотографиями, и – расспросы мамы, папы, бабушки, что было, когда они были девочками и мальчиками, как жили, что было интересного; и чем живее, конкретнее, детальнее разговор, тем больше возникает у ребенка ассоциаций с его собственной жизнью. Таким образом, пусть и очень постепенно, можно помочь ребенку осмыслить, упорядочить воспоминания, понять свои переживания, сопоставив

их с переживаниями близких.

Особое значение имеют общие мечты, планы, которые строятся. Ребенок *третьей группы* имеет свой план действий, который ему трудно координировать с другими людьми; а *четвертой*, наоборот, приходится вырабатывать совместный план и постепенно акцентировать в нем цели, намерения, логику действий самого ребенка, передавая последнему инициативу выбора, принятия решения, приспособления плана к обстоятельствам. Эти планы начинают играть серьезную роль в организации поведения, в частности они могут поставить под контроль ребенка его собственные импульсивные действия.

Так, составляя и записывая совместный план сегодняшнего занятия, мы можем его менять по ходу дела, если нам чего-то очень захочется. Понятно, что по ходу у каждого ребенка действительно возникает много случайных импульсов, но он постепенно сам научается выделять главное и не отвлекаться на случайные вещи. В этом ему нужно помочь: прежде, чем подчиниться импульсу, вместе возвратиться к плану и исправить его, просмотрев, действительно ли нам этого хочется. Поскольку план сам по себе является для ребенка ценностью, такая установка позволяет во многих случаях затормозить импульсивное действие, отказаться от него или включить в общий смысловой контекст занятия.

Речевое взаимодействие тоже нуждается в специальной организации. Здесь нет развернутого монолога, как у ребенка *третьей группы*: речь очень бедна, свернута, но зато такой ребенок больше слушает нас и сопереживает тому, что мы говорим. Первой задачей является его вовлечение в разговор любым, самым простым, словом или звуком, второй – постепенное освобождение для него «пространства» в разговоре, в общих воспоминаниях, планах, терпеливое ожидание его реакции, которая может быть запоздалой или очень замедленной.

Даже когда ребенок начинает участвовать в диалоге, его речь остается свернутой, он говорит односложно и не знает, что можно еще сказать, что интересно, что важно собеседнику. В этом случае можно начать помогать ему развернуть высказывание, детализировать то, что он хочет сообщить. Это возможно осуществлять втроем, когда один человек является собственно партнером в диалоге, а другой помогает ему, пытается осторожно подсказать ему формы, в которых можно было бы выразить то, что он желает. Эта работа должна идти достаточно осторожно, чтобы не подавить собственной речевой активности ребенка и не навязать ему тех форм, которые не соответствуют его потребностям.

Позже, уже в школьном возрасте, можно будет начинать направленную работу по развитию развернутой речи. Часто возникают проблемы с ответом в классе, и для ребенка важно научиться передавать информацию, последовательно ее разворачивая. Здесь уже можно совместно разрабатывать план ответа, обсуждать, с чего начать, как рассказать так, чтобы всем было понятно. В сочинении общих историй с таким ребенком важна уже не столько отработка взаимодействия, сколько активизация его и развитие вклада в рассказываемое.

Это касается различия в работе по развитию взаимодействия с детьми разных групп, однако следует помнить о том, что каждый ребенок по-своему поднимается по ступеням адаптации к окружающему миру, в соответствии с чем меняется и логика работы с ним. Выработав у ребенка первой группы устойчивые стереотипы поведения, избирательность в отношениях с окружающим миром, можно поставить более сложные задачи: развитие и детализация его жизненного стереотипа; появления внутри этого стереотипа возможности выбора; более гибкого приспособления к обстоятельствам; и, наконец, умения пережить сбой, принять новое, не воспринять препятствие как катастрофу. Соответственно открываются и новые пути развития устойчивой картины мира, формирования моторных и речевых навыков.

Точно так же, дав ребенку *второй группы* шанс отнестись к препятствию как к задаче, открыть для него возможность более развернутого взаимодействия с окружающим, восприятия динамичной картины мира с прошлым и будущим, формирования развернутой речи с понимания причинно-следственных связей. А научив ребенка *третьей группы* вести диалог, корректировать свои планы, можно использовать для его развития приемы работы с *четвертой группой.* Хотя все равно нужно учитывать специфику, слабые и сильные стороны каждого ребенка, которые часто зависят от того, с какого уровня он начал свое движение.

# 8. Развитие моторики

## *Общее развитие моторики*

Трудности аутичного ребенка, в том числе и его обучения, во многом обусловлены дефицитом или неправильным распределением психофизического тонуса. Такому ребенку необходимы специальные занятия по моторному развитию или хотя бы включение эпизодов таких занятий в игру. В игровой комнате всегда должны присутствовать спортивный комплекс, горка, мячи разных размеров и специальные спортивные снаряды.

Взрослый, который работает с ребенком, подбирает упражнения в соответствии с его индивидуальными проблемами: гипер– или гипотонусом, недостаточной координацией движений, неумением держать равновесие и т. п. При раннем детском аутизме основной целью занятия по моторному развитию становится формирование способности ребенка к произвольной организации движений собственного тела. Его моторные возможности при непроизвольном движении – и при упражнении, когда необходимо сознательное управление своим телом, не отвечают возрастным возможностям. Помочь ему в этом можно с помощью четырех основных приемов, которые можно использовать и в работе по развитию других способностей:

во-первых, необходимо четкое планирование и постепенное формирование стереотипа занятия (т. е. ребенок сначала катается с горки, потом учится попадать мячом в цель и т. д., зная при этом время или количество упражнений каждого вида);

во-вторых, каждое упражнение обыгрывается, привязывается, по возможности, к интересам и пристрастиям ребенка. Так, например, влечение к темноте можно использовать, чтобы заставить его проползти через специальный матерчатый туннель; пристрастие к счету, цифрам реализуется в начислении баллов за каждое задание по специальной шкале, которую может придумать сам ребенок; а его интерес к перечислению знакомых остановок, станций метро может помочь переводить его от одного упражнения, одного спортивного снаряда к другому («следующая остановка»);

в-третьих, занятие легче проводить, когда все его элементы связаны единым сюжетом, например игровые комплексы, сюжеты сказок, «путешествия»;

в-четвертых, используется такой понятный прием, как правильно выбранное положительное подкрепление: честно

заработанное яблоко или печенье, баллы или очки, победа над воображаемым соперником (роль которого может сыграть игрушка) и, наконец, просто эмоциональное поощрение взрослого. Из предложенного мы выбираем наиболее значимое для ребенка.

Аутичному ребенку, как и любому другому, необходимы постоянные физические нагрузки для поддержания психофизического тонуса, снятия эмоционального напряжения. Хорошо, если наряду со специальными занятиями физкультурой ребенок будет еще просто заниматься спортом. Родители такого ребенка, выбирая вид спортивных занятий, должны изначально учитывать его трудности во взаимодействии с детьми и в выполнении сложной последовательности произвольных движений. Поэтому для начала стоит выбрать такие элементы легкой атлетики, как бег, лыжи, силовые упражнения (отжимания и т. п.). Очень хорошо, если ребенок получит возможность посещать бассейн вместе с родителями или заниматься в бассейне в маленькой группе под руководством тренера, учитывающего его сложности. В младшем подростковом возрасте тех ребят, которые уже имеют некоторую физическую подготовку, можно учить играть в футбол (конечно, начиная в небольшой компании знакомых детей и взрослых), отрабатывая при этом их навыки группового взаимодействия.

## *Развитие мелкой моторики*

Сложность произвольного распределения мышечного тонуса сказывается и на ручной моторике аутичного ребенка. Здесь мы можем наблюдать необыкновенную ловкость непроизвольных движений, когда, например, 2–3-летний ребенок быстро и аккуратно перелистывает страницы книжки, ребенок постарше – легко собирает сложные пазлы или узоры из мозаики. Но тот же ребенок становится удивительно неловким, когда ему надо сделать что-то по просьбе взрослого. Если мы пытаемся чему-то научить аутичного ребенка, например начинаем заниматься рисованием, его рука может стать настолько вялой, атоничной, что не удерживает карандаш или кисть, или, наоборот, с такой силой нажимает на карандаш, что на бумаге вместо рисунка получается дыра; если занимаемся лепкой, то оказывается, что ребенок не может самостоятельно скатать шарик или колбаску, и т. п. Поэтому основная помощь взрослого состоит в передаче ему моторного стереотипа действия, движения, т. е., попросту говоря, мы манипулируем руками ребенка: вкладываем кисточку или

карандаш в его руку и ею рисуем или пишем; поддерживаем и направляем обе его руки на занятии лепкой, аппликацией и т. п.

Этот вид помощи является наиболее адекватным и из-за характерных для аутичных детей сложностей произвольного сосредоточения, которые в начале занятий делают, чаще всего, невозможным выполнение ими задания по образцу, по подражанию. В дальнейшем, по мере того как прогрессирует произвольное внимание ребенка и становятся более уверенными его движения, уменьшается физическая поддержка его руки: не держим кисть, не водим всей рукой, а, например, только поддерживаем локоть.

Иногда в процессе отработки графических навыков ребенку уже не нужна физическая поддержка, но он требует, чтобы его локоть держали или просто дотронулись до него для того, чтобы он мог начать выполнение задания.

Можно использовать любые традиционные формы работы для развития мелкой моторики: гимнастику и специальные игры для пальчиков см. Приложение 4; лепку, рисование, вырезание из бумаги и аппликацию; нанизывание бус и вышивание по проколам, предварительно сделанным по контуру рисунка, нанесенного на картон; конструирование и др. Естественно, нужно учитывать состояние ребенка и никогда не давать ему иглу или ножницы, если он расторможен, возбужден или агрессивен; не работать с пластилином и красками, если ребенок все тянет в рот.

Необходимо помнить об условиях, которые надо выполнять, чтобы занятия были результативными:

всегда следует ориентироваться на интересы и пристрастия ребенка, пытаясь обыграть, придать эмоциональный смысл тому, что мы делаем. Например, рисуем дорогу, по которой доктор Айболит идет к своим зверям, когда учим ребенка проводить прямую линию и следы Айболита на дороге, когда обучаем его наносить кисточкой отдельные мазки. Можно предложить ребенку рисовать пальчиком, что очень нравится всем детям;

по возможности использовать сюжетный комментарий, что помогает более длительное время удерживать внимание ребенка на выполнении задания. Например, одна мама сопровождала специальные упражнения для пальчиков сказкой о том, как «пальчики вышли из домика, открыв замок (при этом ребенок с маминой помощью делал «домик» и «замок» из пальчиков), пошли по дорожке к реке и сели в лодку (ребенок вместе с мамой делал лодочку из пальцев) и т. д.;

обязательно нужно эмоционально поощрять ребенка, говорить, что с каждым разом у него получается все лучше,

ставить его работу на выставку, чтобы все полюбовались, или дарить ее маме.

# 9. Значение игры для преодоления эмоциональных трудностей детей

В своих играх дети обычно отображают события, явления и ситуации, которые вызвали их внимание и интерес.

Отражая жизнь, ребенок опирается на известные образцы: на действия, поступки и взаимоотношения окружающих людей. При этом игра не является точной копией того, что он наблюдает. Она отражает отношение ребенка к тому или иному событию, которое отражает субъективное отношение к увиденному, услышанному, пережитому.

Складывается под влиянием оценок взрослых и их эмоционально выразительного отношения к событиям, явлениям, людям. Отношение взрослого, его пример во многом определяют развитие потребностей ребенка, его ценностных ориентаций, его стремлений и желаний, а также умения откликаться на положение окружающих людей, сопереживать им. И это определяет содержание его внутреннего мира и содержание игровой деятельности. К.Д. Ушинский отметил, что «дитя в своих играх обнаруживает без притворства всю свою душевную жизнь»[3].

Велико влияние игры на чувства детей. Она обладает притягательной способностью завораживать человека, вызывать волнение, азарт и восторг. По-настоящему игра осуществляется только тогда, когда ее содержание дано в острой эмоциональной форме.

Особая притягательность игры дает возможность взрослым привлечь к ней детей и использовать ее в разных целях. С одной стороны, игра раскрывает особенности социального и эмоционального опыта ребенка, характеризует его интеллект и эмоционально-нравственные проявления, предоставляет возможность судить о его навыках общения. С другой стороны, сюжетно-ролевую игру можно использовать для формирования у ребенка умственных представлений, для развития «способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобно тем, которые ранее совершались реально с материальными объектами»[4].

Для усвоения знаний и умений с большим успехом применяют дидактические игры, для формирования физического совершенства – подвижные, а для развития социальных эмоций и социальных качеств личности – игры с правилами, сюжетно-

ролевые. Вот почему неумение играть может означать задержку в развитии социальных качеств ребенка, его социального сознания.

Создавая определенные игровые ситуации, взрослый может понять, какое развитие получают социальные эмоции ребенка, каков его «эмоциональный багаж» и какое влияние могут иметь обнаруженные эмоциональные состояния на развитие нравственных качеств детской личности.

Среди различных способов коррекции эмоциональных трудностей игра занимает существенное место. Она пользуется особой любовью среди маленьких детей, возникает без принуждения со стороны взрослых, она – ведущая деятельность дошкольника. Это означает, что самые важные изменения в психике ребенка, в развитии его социальных чувств, в поведении и т. д. происходят в игре. Не менее важное значение имеет игра и в перестройке психических процессов.

Эмоционально неблагополучные дети испытывают различные затруднения в игре. Они проявляют, например, жестокое отношение к куклам, которых обижают, мучают, наказывают. Игры таких детей могут иметь характер однообразно повторяющихся процессов. В других случаях наблюдается необъяснимая привязанность к определенной категории игрушек и к определенным действиям, несмотря на нормальное умственное развитие дошкольников. Эти особенности неправильного развития эмоциональной сферы требуют специального воспитательного подхода, специальной педагогической коррекции, иначе они могут привести к к недостаткам умственного развития, задержке формирования социальных качеств и личности ребенка в целом.

С учетом специфики эмоционального поведения следует применять различные виды игр: сюжетно-ролевые, игры-драматизации, игры с правилами. Детей стоит учить игровой деятельности, в которой раскрывается и формируется личность ребенка, воспитываются эмоциональные отношения со сверстниками.

При перестройке эмоционального опыта детей с негативным отношением к сверстникам, в основе которого лежат их социальная пассивность, отсутствие творческого начала в отношениях с людьми, воспитателю можно обратиться к играм-драматизациям.

Во время игры взрослый может использовать следующие приемы:

1. Личный пример в обыгрывании роли персонажей с тем, чтобы открыть отношения персонажей друг к другу.

2. Косвенную подсказку новых ролевых действий.

3. Прямое воздействие, направленное на регулирование поведения ребенка в игре.

Для получения устойчивого эффекта от игр очень важно привлекать к ним родителей эмоционально неблагополучных детей. Это способствует образованию у родителей другой точки зрения на взаимоотношения с детьми. В совместной игре они как бы заново открывают для себя детей, познают их внутренний мир, и взаимоотношения с детьми становятся более теплыми и содержательными.

Только в тесном контакте с семьей ребенка можно надеяться перестроить эмоциональную его сферу.

Предлагаются некоторые варианты ***игр, способствующих коррекции эмоциональных нарушений.***

Нарушения в общении, конфликтность и обособленность – признаки слабой адаптации ребенка к окружающему миру, причины серьезных эмоционально-личностных проблем в будущем. Предлагаемые игры и упражнения научат детей жить дружно, сплотят их, помогут чувствовать других, поддерживать друг друга и сопереживать.

Общение требует широкого круга участников. Некоторые упражнения выполнять вместе с детьми могут родители, но большая их часть требует приглашения в дом сверстников и друзей. Их можно проводить в процессе домашних праздников, играя на улице. Можно такие игры проводить и в дошкольном учреждении. Ведущими могут быть как взрослые, так и более старшие дети.

### *«Клубочек» (для детей с 4 лет)*

Игру рекомендуется проводить в компании малознакомых детей (семейные праздники, активный отдых на природе, в ДОУ – в период адаптации ребенка в группе).

Дети садятся в круг, ведущий, держа в руках клубочек, обматывает нитку вокруг пальца, задает любой, интересующий его вопрос участнику игры. Например: «Как тебя зовут, хочешь ли ты со мной дружить, что ты любишь, чего ты боишься, твой любимый мультфильм, есть ли у тебя в доме собака, кошка» и т. д. и отдает клубок ребенку. Тот берет клубочек, обматывает нитку вокруг пальца, отвечает на вопрос и передает клубок другому ребенку. Таким образом, клубочек подержит в руках каждый ребенок, при этом отвечая на вопросы и задавая вопросы следующему ребенку. Кому передать клубок, ребенок выбирает самостоятельно. В конце клубочек возвращается к ведущему. Все

видят нити, связывающие участников игры в одно целое, определяют, на что фигура похожа, многое узнают друг о друге, сплачиваются.

*Примечание.* Если ребенок затрудняется с ответом, ведущий берет клубок в свои руки, помогает ребенку ответить, уточняя вопрос, и опять отдает клубок ребенку.

В результате можно заметить детей, испытывающих затруднения в общении, – у ведущего с ним будут двойные, тройные связи.

### *«Ветер дует на …» (для детей с 5 лет)*

Со словами «Ветер дует на …» ведущий начинает игру. Чтобы участники игры побольше узнали друг о друге, вопросы могут быть приблизительно следующими: «Ветер дует на того, у кого голубое платье, (светлые волосы, есть сестра, голубые глаза, кто любит животных, умеет читать, хорошо плавает, кто любит рисовать, у кого много друзей, …». Дети, имеющие подобные особенности, собираются в одну компанию и выполняют задания детей: выполнить определенное движение, рассказать стихотворение, загадать загадку, спеть песенку и т. д.

После показа взрослого, ведущими могут быть сами дети, меняя друг друга. В выборе ведущего можно использовать считалки.

### *«Секрет» (для детей с 6 лет)*

Всем участникам ведущий раздает по «секрету» из красивого сундучка (пуговицу, бусинку, камешек или другую мелкую деталь), кладет в ладошку и зажимает кулачок. Участники ходят по помещению и, разъедаемые любопытством, находят способы уговорить каждого показать ему свой предмет (секрет).

*Примечание.* Ведущий следит за процессом обмена секретами, помогает наиболее робким найти общий язык с каждым участником игры.

# 10. Рекомендации родителям

1. Ни в коем случае нельзя заставлять ребенка заниматься насильно. Лучше отложить занятие на время, подождать, пока у него возникнет интерес к ним. Вызвать интерес помогут вам занимательные словесные игры, задания и упражнения.

2. Ребенка надо учить с охотой и желанием, умело используя при этом любую ситуацию. Чтобы вы ни делали, не забывайте беседовать с ребенком, стремитесь к тому, чтобы это привычное общение стало целенаправленнее и глубже чем обычно. Вслушивайтесь в звуки природы, в слова-названия окружающих предметов, составляйте предложения об увиденном на прогулке, сочиняйте занимательные истории, выкладывайте буквы из природного материала (шишек, камешков, веточек, ракушек), складывайте слова. Эти занятия должны быть короткими, иногда 2–3 минуты.

3. Обращайте внимание на общее развитие ребенка, расширяйте его кругозор, стремитесь к тому, чтобы сделать активной его мыслительную деятельность.

*Любознательность, пытливость, желание узнать – это те самые первые, «школьные» черты характера, которые вы должны воспитывать и развивать у ребенка. Не разбудите, не воспитаете в нем творческую жилку – не добьется высоких результатов ребенок в школе, учеба будет ему в тягость.*

4. Развивайте в ребенке умение трудиться. Именно любовь и привычка к труду определяют школьную судьбу каждого ребенка. Если вы воспитаете эти качества в детях, то и трудовой ритм школьной жизни не будет для них слишком неожиданным. Они легко войдут в него.

5. Никогда не сердитесь и не упрекайте ребенка за неправильно выполненное задание, а тем более не наказывайте, потому что науку, вколачиваемую ремнем, можно только ненавидеть. Попытайтесь понять, в чем причина неудач ребенка и старайтесь ему помочь.

Родители втягиваются в ежедневное речевое общение с детьми, которое само по себе является одним из важных условий нормального психического, эмоционального, умственного и речевого развития ребенка. К тому же взрослые, не имеющие достаточно полного представления о содержании логопедических занятий, начинают, как правило, проявлять заинтересованность в учебных успехах детей, внимательно относятся к выполнению домашних заданий, что в значительной мере способствует темпу и качеству коррекционной работы.

Не в каждой семье умеют самостоятельно систематически, целенаправленно заниматься с детьми, особенно с теми, у которых ослаблена нервная система и имеются речевые нарушения. Специалисты помогают родителям создавать в семье необходимый для ребенка общий и речевой режим, обучать родителей технике речи (взрослые должны помнить, что их речь – образец для ребенка). Для успешного развития речи не только на занятиях, но и в быту, надо создать радостную и ненапряженную обстановку, пронизанную элементами игры. Необходимо, чтобы родители не просто механически выполняли задания специалиста, но и понимали истинные цели каждого упражнения-игры.

Желательно, чтобы родители иногда присутствовали на занятиях в логопедическом кабинете (группе) и сами видели, как проводится работа учителем-дефектологом.

Домашнее задание, как правило, выполняется по заданию учителя-дефектолога. Однако родители могут при этом проявить собственную инициативу, варьируя, например, образные сравнения, используя другой наглядный материал, чтобы заинтересовать ребенка.

## *Рекомендации родителям по формированию навыков опрятности*

Родителей с детьми, имеющими особенности развития, всегда волнуют вопросы, когда и как начинать работу по формированию навыков опрятности. Иногда эта проблема настолько волнует близких, что их нервозность по этому вопросу передается детям. Малыши сами начинают нервничать, и их промашки от этого только учащаются. Задача же родителей – не отпугнуть ребенка, ругая его, а помочь научиться пользоваться туалетом и справляться самостоятельно со своими большими и малыми делами.

Во время занятий у взрослого всегда должно быть хорошее настроение. Каждый знак неудовольствия фиксируется ребенком. Поэтому на каждый успех малыша важно реагировать радостной похвалой. Эффективнее похвалить ребенка за старания, чем наказать после инцидента.

Советуем:

Не ограничивайте ребенка вечером в питье. Жажда только усложнит проблему (ребенок будет просить пить ночью, плохо спать сам и не давать спать семье).

Не сажайте ребенка ночью на горшок прежде, чем он

проснется и поймет, что происходит.

Не упрекайте ребенка, если он намочит во сне штанишки или постельное белье. Если малыш будет нервничать, ему труднее научиться правилам опрятности.

Перед сном ребенок должен обязательно сходить в туалет, а утром его необходимо высадить на горшок сразу же после пробуждения.

Если ребенок в течение нескольких ночей остается сухим, не стоит укладывать его спать в непромокаемых штанишках.

Следует убедить ребенка звать ночью взрослого сразу, как только он проснется и захочет в туалет.

Если ребенок спит без непромокаемых штанишек, можно поставить в его комнате горшок и оставить включенным ночник.

Если ребенок днем пользуется туалетом самостоятельно, а ночью бывает мокрым, следует проконсультироваться с врачом.

## *Рекомендации родителям по формированию навыков самоорганизации*

Потребность постоянства окружающей обстановки или твердое следование привычке – специфическая особенность ребенка с ранним детским аутизмом. Поэтому четкая зрительно-пространственная организация окружающего мира может облегчить формирование новых социально-бытовых навыков и явиться действенным средством адаптации и самоорганизации. Для этого используются различные расписания, режимы дня, недели, дневники. Работа с опорой на альбом-расписание дает возможность четко структурировать жизнь ребенка. Картинки, рисунки, фотокарточки, изображающие его занятия в течение всего дня, оказывают большую помощь в его выполнении. Следуя такому «графическому расписанию», дети и их родители организуют себя. День ребенка рекомендуется спланировать так, чтобы после занятия по овладению бытовыми навыками можно было предложить занятия, доставляющие ему удовольствие.

Расписание, режим дня составляют совместно с ребенком, где четко определяются события, которые происходят и повторяются ежедневно. Расписание должно привлекать внимание малыша, в то же время не должно отпугивать яркими красками, абстрактными картинками. Лучше всего, если происходящие события будут отображены в виде понятных пиктограмм, рисунков. Можно использовать и фотографии с изображением самого ребенка за необходимым занятием. Закреплению навыков самообслуживания также способствуют определенные

пиктограммы-напоминания, знакомые и понятные ему. Ребенка 5–7 лет учат аккуратно раскладывать свои вещи в платяном шкафу. Для этого вместе с ним четко определяют место той или иной вещи на полках и обозначают это картинкой, наклеенной на соответствующую полку. На первом этапе работы с такими картинками-подсказками постоянно обращается внимание ребенка на обозначения без прямых указаний, а сам он стимулируется к их использованию.

Использование подобных расписаний позволяет родителям тактичнее организовать поведение ребенка. При его нежелании выполнять какое-либо действие предлагается посмотреть, что в расписании. Нужно помнить, что использование таких средств зрительной поддержки для формирования навыков самоорганизации не должно превратиться в стереотипный путь аутостимуляции. Для этого особенно важно, чтобы составление расписания на день, ведение дневника осуществлялось совместно и наполнялось ярким и актуальным смыслом, связанным с реальной повседневной жизнью ребенка с РДА.

При адекватном и постоянном использовании распорядка можно постепенно приучить ребенка к действительной самоорганизации. Такая организация жизненных событий, в определенной мере предсказуемых и запланированных, поможет значительно облегчить жизнь и малыша, и его родных, улучшить его социально-бытовую адаптацию.

Если вы, родители,
Ласкатели, любители.
Если вы, родители,
Прощатели, хвалители.
Если разрешители,
Купители, дарители.
Тогда вы не родители,
А просто восхитители!
А если вы, родители,
Ворчатели, сердители.
А если вы, родители,
Пугатели, стыдители,
Гулять не отпускатели
Собакозапретители.
То, знаете, родители,
Вы просто … крокодители!

**«Как выбрать книгу для дошкольника?»** Не так уж просто правильно подобрать книгу для чтения дошкольнику. Не всякая

книга способна вызвать у детей эмоциональный отклик. Не любая книга воспитывает хороший вкус, развивает эстетически и нравственно. В помощь педагогам и родителям издаются хрестоматии, в «Программе воспитания и обучения в детском саду» дан перечень художественных произведений. Отобранные произведения сгруппированы с точным указание адресата: «Для детей старшего дошкольного возраста», «Для малышей» – и так для каждой возрастной группы. Вполне естественно, что чтение для детей не может быть ограничено только этими произведениями.

Первое и основное требование к детской книге – её идейно-художественная ценность. Рассмотрим к примеру весёлые стихи К. Чуковского «Путаница» и С. Маршака «Вот какой рассеянный», казалось бы, написанные для забавы, а ведь они решают большую воспитательную задачу – способствуют развитию чувства юмора. Эти прекрасные, образные стихи развивают поэтический слух.

Психика ребёнка имеет свои существенные особенности. Первая особенность – конкретность мышления. Чтобы ребёнок полностью воспринимал книгу, раскрытие идей в ней должно быть в живых образах. Чтобы дети лучше усваивали познавательный материал, эмоционально откликались на него, нужно отбирать книги художественные, имеющие центральный образ, в который знания сообщаются в связи с действиями художественного персонажа. Страх взрослого и страх ровесника воспринимаются детьми также не одинаково. Дети по-разному воспринимают взрослого или в ровесника в сочетании с плохими поступками. Ребёнок, убеждённый в непогрешимости и всесилии взрослого, не может воспринять его плохих поступков. Таким образом, мировосприятие ребенка определяется его жизненным опытом.

Нужно отметить, что дети, постоянно чувствующие свою защищённость, не могут воспринять трагизм, гибель героя произведения. Поэтому, отбирая книгу, нужно помнить о возрастной впечатлительности, категоричности дошкольника.

В творческих рассказах детей ловкость и смелость человека побеждают.

Книга для дошкольника должна быть занимательной. Занимательность определяется не темой, не новизной материала для читателя, а открытием нового в знакомом и знакомого в новом. Известно, что есть правда жизни и правда искусства. Между ними есть взаимосвязь, но это не одно и то же. Любое событие, любой предмет являются правдой жизни, описывается так, чтобы в нём увидели нечто новое, ранее не замеченное. Настоящий писатель выступает в роли первооткрывателя. В книге

для дошкольника должна быть четко выраженная позиция автора.

Литературно-педагогический анализ позволил выделить четыре наиболее характерных приёма выражения авторской позиции:

1. Подбор и концентрация поступков, ясно раскрывающих этические качества образа.

2. Оценочные определения героя или его поступков.

3. Подбор троп, звучание стиха.

4. Открытая мораль.

Позиция автора, выраженная подбором этически привлекательных или непривлекательных поступков героя, наиболее доступна и убедительна для ребёнка.

Вопрос о том, какие книги читать детям, на какие темы – не простой вопрос. Этот вопрос волновал и волнует критику, педагогов, общественность, вокруг него ведутся горячие дискуссии. Сказка, вне сомнения, доступна детям и, как правило, несёт в себе большой нравственно-эстетический заряд. Но читать одни сказки крайне недостаточно для полноценного развития ребёнка. Нельзя также и заполнять чтение ребёнка только рассказами и стихами о сверстниках. Некоторые критики считают, что юному читателю ближе и понятнее герой сверстник. Но это далеко не так. Произведения детской художественной литературы должны отличаться композиционной облегчённостью. Однако при отборе книги нет оснований отдавать предпочтение только маленьким и простым произведениям. Нужно учесть, что возможности воспитания детей растут год от года.

Таким образом, в кругу детского чтения должны быть включены не только сказки и рассказы о сверстниках, но и произведения о взрослых, которые показаны в труде и т. д. Именно такие произведения в своей совокупности создают собирательный образ взрослого, дела и поступки которого достойны подражания, будят фантазию, формируют мечту.

**«Рождение первого слова».** Слова «первый», «впервые» мы часто используем, когда говорим о детях раннего возраста. Первые шаги, первые самостоятельные попытки сделать что-то, первые игры и, наконец, первые слова. С каким нетерпением ждут родители первого слова ребенка, как радуются ему!

Когда ребенок начинает говорить? Как правило, это происходит к двум годам, хотя первые слова ребенок может произнести и раньше. Овладение активной речью нередко имеет характер «взрыва»: еще недавно ребенок молчал – и вдруг заговорил так, что остановить невозможно. Некоторые ученые связывают такую внезапность возникновения активной речи с открытием ребенком того факта, что каждый предмет имеет

название. Бесконечные вопросы «Это что?» и такие же бесконечные называния им различных предметов и в самом деле отражают особый интерес малыша к миру вещей и к их словесному обозначению, хотя, конечно, этот интерес не осознается полностью.

Однако срок 2 года оказывается очень приблизительным для возникновения речи. Может быть, ни одно приобретение не имеет таких индивидуальных вариантов в сроках появления, как речь. И это очень часто тревожит заботливых родителей. Ребенку 2 года, а вот уже и 2 года с половиной, а он все молчит. Не болен ли он?

Попытки психологов вывести примерный объем детского словаря того или иного возрастного этапа пока не увенчались успехом. Так, Ш. Бюллер, сопоставляя данные изучения речи, установила, что, например, в 1 год и 3 месяца ребенок может произносить как минимум 4 слова, а как максимум – 232. При этом дети не были ни умственно отсталыми, ни вундеркиндами.

Таким образом, сроки и темпы овладения речью во многом зависят от индивидуальных особенностей развития ребенка, условий его жизни. Развитие речи имеет два основных направления: пассивное владение словом, когда ребенок понимает обращенную к нему речь, но еще не умеет говорить, и активное – использование речи. Пассивная речь опережает в своем развитии активную речь. Так, на 7–8-м месяце жизни ребенок понимает многие слова. Он уже умеет находить предметы глазами.

К концу первого года жизни дети начинают связывать слова не только с предметами, но и с собственными движениями. Скажешь ребенку «Ладушки-ладушки» – и он начинает весело хлопать в ладоши. А скажешь «До свидания» – и он машет рукой.

До определенного возраста число понимаемых слов значительно превосходит число активно произносимых. И у некоторых детей этот период развития только пассивной речи сильно затягивается. Ребенок может вплоть до двух лет, понимая всё, что говорят ему взрослые, хорошо выполняя их просьбы (*дай, сядь, возьми*), не произносить ни одного слова: либо вообще молчать, либо объясняться со взрослым с помощью лепета и жестов. И все-таки речь при этом развивается.

Обычно у таких детей переход к активной речи происходит внезапно. Еще вчера ничего не говорил – а сегодня уже все говорит развернутыми предложениями. И это понятно. Ведь достаточно богатый запас понимаемых слов становится активным словарем ребенка. И бывает так, что дети, упорно молчащие до двух лет, в три года догоняют и перегоняют в своем развитии тех, у кого первые слова появились в 9 месяцев.

Поэтому не стоит беспокоиться, если до двух лет в активном словаре ребенка 2–3 слова. Если он понимает обращенную к нему речь, если с интересом слушает взрослого и находит по названию знакомые ему вещи, значит его развитие идет нормально, и рано или поздно ребенок заговорит. А вот как рано или насколько поздно, зависит от условий жизни малыша, которые создают и организуют взрослые.

Многие родители, чтобы ребенок скорее заговорил, пытаются дать малышу словесный образец: «Скажи – часы, скажи – ложка». И к великой радости родителей многие малыши уже в 8–9 месяцев начинают отчетливо повторять за взрослыми те или иные слова, поражая всех своими «необыкновенными способностями». Стремление научить слову, конечно, появляется в играх, которые развивают у ребенка подражание. Долгое время принято было считать, что такие игры являются чуть ли не единственным источником, развивающим собственную речевую активность ребенка. Однако внимательный анализ развития подражания у малыша позволяет выделить некоторые, очень важные, его особенности. По-видимому, несмотря на впечатляющую простоту обучения с помощью этого метода, прямой связи между подражанием и активной речью все же нет. Ребенок может легко воспроизвести то или иное слово, но вместе с тем никогда не использовать его в реальной жизненной ситуации, при взаимодействии с окружающими людьми. К тому же подражание у детей этого возраста носит отсроченный характер, ребенок может повторить слово лишь спустя некоторое время, когда даже взрослый забудет о том, что сам научил ему ребенка. Очень часто упорные попытки родителей добиться от своего малыша повторения кончаются ничем. Так, например, в 8 месяцев ребенок произносит в ответ совершенно иную, но свою собственную фразу. В год с напряженным вниманием всматривается в шевелящиеся губы взрослого, сам шевелит губами и будто бы что-то шепчет, но ничего не произносит. И лишь спустя некоторое время совершенно при иных обстоятельствах появляется в жизни ребенка это долгожданное слово. Получается, что обучение слову не носит столь прямой и простой характер. Вместе с тем подражание – необходимое условие овладения речью, ведь дети всегда говорят на том же языке, что и родители, используют те же слова и те же звуки. Но все же умение подражать и воспринимать слова по образцу еще не ведет к самостоятельному активному использованию тех же слов ребенком в общении с другими людьми. Что же нужно, чтобы малыш перешел от пассивного понимания речи к собственным первым словам?

Рождение первого слова специально исследовалось

психологами. М.Г. Елагина проводила эксперимент, в котором пыталась добиться от ребенка активного называния слова не по просьбе взрослого, а по собственной инициативе. Играя с ребенком полутора лет с хорошо известными ему игрушками, взрослый создавал для него затруднение – отодвигал игрушку так, чтобы малыш не мог дотянуться до нее. Это, естественно, вызывало у него активное стремление достать желаемый предмет. Ребенку предоставлялась возможность действовать какое-то время самостоятельно. Если при этом он не называл игрушку, то взрослый произносил название предмета сам. Это повторялось до тех пор, пока ребенок не называл нужный ему предмет или отказывался от общения.

Назвав игрушку, ребенок получал ее для игры. Дело в том, что само предметное действие и даже взаимодействие не стимулируют речь. Ребенок может долго и с интересом заниматься кубиками, не зная, как они называются, потому что в этом нет необходимости. Цель сказать что-то ставит перед ребенком взрослый. Именно потребность в общении с ним заставляет малыша принять эту цель и сказать нужное слово.

Чтобы ребенок сам, по собственной инициативе, начал говорить, у него должна возникнуть необходимость в общении со взрослым. Только общение со взрослым по поводу предмета или предметные действия, включенные в общение, вызывают необходимость назвать этот предмет, произнести первое слово.

Какое же оно, это первое слово? Многим родителям кажется, что первое слово малыша должно обозначать что-то самое дорогое для него, нужное и любимое. Но, как ни странно, ничего подобного, как правило, не происходит. Чаще всего вообще трудно «поймать» это первое слово, потому что оно мало отличается от лепета. Но, тем не менее, это уже не лепет, а слово, потому что оно повторяется в одних и тех же обстоятельствах и обозначает что-то определенное. А вот что именно, взрослому бывает выявить трудно. Потому что одно слово малыша может быть равно по смысловой нагрузке целой фразе. Слово в восприятии малыша пока неотделимо от предмета. Оно является его неотъемлемым свойством, качеством, признаком. Это слияние слова с предметом – важная, но не единственная характеристика первых слов ребенка. Мир бесконечно разнообразен, и каждая вещь, каждое действие обозначаются словом. Постепенно ребенку предстоит познакомиться со многими словами.

Таким образом, основным двигателем развития речи ребенка является общение его со взрослым. Однако не все дети овладевают первыми словами легко и непринужденно.

**«Как учить общаться?»** Что делать, если ребенок

существенно отстает от своего возраста в развитии общения? Если в 4 года он не умеет играть вместе с партнером, а в 5–6 лет не в состоянии поддержать простой разговор? Можно ли научить его общению? Да, можно. Но для этого нужны специальные занятия, характер которых должен зависеть от индивидуальных особенностей или возможностей ребенка. Индивидуальная работа с ребенком – необходимое условие развития общения. Однако несмотря на большое разнообразие конкретных индивидуальных заданий с детьми по развитию общения, можно выделить общий принцип их организации – опережающая инициатива взрослого. Это значит, что взрослый должен давать ребенку образцы общения. Следовательно, чтобы учить детей тому или иному виду общения, нужно уметь общаться самому. Главная трудность при проведении таких занятий состоит в том, чтобы не просто демонстрировать перед ребенком различные формы общения (познавательные, личностные), а вести его за собой. Это возможно только в том случае, если взрослый хорошо знает, понимает ребенка, опирается на достигнутый им уровень развития.

Занятия лучше начинать с того, что ребенок уже умеет и что ему интересно. Это может быть совместная игра, которая особенно нравится малышу и которую он сам выбирает: подвижная игра, игра с правилами и т. д. В таких играх могут участвовать и несколько детей. Взрослый при этом должен выполнять роль организатора и участника игры: следить за соблюдением правил, оценивать действие детей и в то же время сам включаться в игру. В таких совместных играх ребенок учится ориентироваться на партнера, сдерживать свои эмоции при неудаче. Он ощущает радость от совместной деятельности со сверстниками и со взрослым, чувствует себя включенным в общее занятие. Кроме того, во время игры замкнутые и стеснительные дети чувствуют себя более легко и свободно.

Если при выяснении уровня развития общения ребенок не проявил склонности к разговору со взрослым на познавательные темы, следующим этапом занятий должно стать формирование вида этого общения. Нужно постепенно в ходе игры или после нее вовлекать малыша в разговор: рассказывать ему о жизни и повадках животных, о машинах, явлениях природы и т. д. Например, после игры в «Кошки-мышки» можно спросить ребенка, чем кошка отличается от мышки и от собаки (по внешнему виду и по характеру), где она живет, рассказать о диких кошках. Разговор лучше сопровождать показом картинок, иллюстрирующих содержание рассказа. Хорошим наглядным материалом для таких бесед могут служить различные виды

детского лото: зоологическое, ботаническое и т. д.

Чтобы ребенок стал равноправным участником беседы, нужно чаще интересоваться его познаниями, наводить на правильные ответы, стимулировать собственные вопросы. Важно, чтобы взрослый поддерживал и поощрял любую познавательную активность ребенка, его любознательность: хвалил за интересные вопросы и обязательно отвечал на них, поддерживал все высказывания, касающиеся основной темы разговора.

Познавательная беседа может продолжаться от 5 до 15 минут, в зависимости от желания самого ребенка. Важно, чтобы на протяжении этого времени тема разговора не менялась. Для этого нужно предварительно подобрать несколько познавательных тем, интересных и доступных для дошкольников. Например: «Из чего делают сыр?», «Как растут булки?», «От семечка до яблока» и т. д. В качестве основы для беседы можно использовать детские книги с иллюстрациями, в которых содержится дополнительная информация.

Усилия взрослого должны быть направлены на то, чтобы привлечь внимание ребенка к оценке собственных умений и достижений в хорошо знакомой ему деятельности. Важно, чтобы ребенок научился более или менее объективно сравнивать собственные умения с умениями сверстников, формулировать и обосновывать свои оценки, сопоставлять свое мнение с мнениями других. Взрослый при этом высказывает и обосновывает свое отношение к результатам детской деятельности, но его нельзя навязывать как единственно верное, чтобы не подавлять инициативу ребенка.

Последующие занятия лучше проводить индивидуально. Желательно начинать с чтения и обсуждения книг, рассказывающих о событиях из жизни детей: об их конфликтах, отношениях, поступках. После прочтения такой книги спросите ребенка, кто из персонажей ему больше понравился и почему, на кого хотелось бы походить. Если он не может ответить на подобные вопросы, выскажите свое мнение и обоснуйте его. После этого следует предложить ребенку другую историю для обсуждения. Важно, чтобы он сам попытался осмыслить и оценить человеческие поступки и отношения.

Постепенно можно переводить беседу с обсуждения конкретного случая, описанного в книге, к какой-либо теме, касающейся жизни ребенка и окружающих его сверстников. Так, спросите ребенка, кого из его друзей напоминают ему персонажи книги, как бы он поступил в той или иной ситуации. Иными словами, взрослый должен показать ребенку, что в окружающей его жизни, в отношениях со сверстниками возникают те же

проблемы, о которых он узнал из книги. При этом взрослый должен высказывать свое мнение о конфликтах и событиях, происходящих в группе детей, рассказывать о себе, о своих знакомых. Интерес к мнению взрослого обычно ярко проявляется во взгляде ребенка, в его сосредоточенности, в готовности отвечать на вопросы.

Отталкиваясь от конкретных историй, описанных в книгах, можно перевести разговор на общечеловеческие темы. При этом, как и в случае формирования познавательного общения, важно, чтобы тема разговора оставалась постоянной на протяжении всего занятия. Это особенно трудно для пяти-шестилетних детей. Если в предыдущем случае тема удерживалась наглядным материалом (картинки, иллюстрации), то теперь такой наглядной опоры нет и быть не может. Поэтому заранее продумайте и подготовьте несколько тем, связанных с реальной жизнью ребенка. Это могут быть беседы о поступках детей (о доброте, упрямстве, жадности), о событиях из жизни ребенка (поход к папе на работу, просмотр фильма и т. д.), о различных профессиях.

Продолжительность беседы зависит от желания ребенка. Если вы почувствовали, что ребенок тяготится разговором, лучше прекратить такое занятие или перевести его в игру.

Опыт показывает, что через 2–3 месяца такой работы с детьми у них формируется способность к речевому личностному общению.

Итак, мы рассказали о возможных и проверенных на практиках способах выявления и формирования наиболее сложных для дошкольников видов общения со взрослыми. Описанные приемы не являются единственно возможными, поскольку каждый раз приходится учитывать поведение и индивидуальные особенности ребенка.

Вы можете возразить нам, сказав, что развитием общения хорошо заниматься, когда нет других забот, когда не надо одевать, кормить и приучать ребенка к порядку. А в вашей жизни такого не бывает. И какая разница родителю или воспитателю, каков уровень развития общения у ребенка, если его не заставишь ничем заниматься, если он не слушается, не уважает труд взрослых и т. д. Вот они реальные, жизненные проблемы! А вы про свои формы общения…

Да, действительно. Эти проблемы стоят перед многими взрослыми, воспитывающими детей. Но все они связаны с отношениями детей и взрослых, а значит – с общением. Если родители и воспитатели понимают ребенка, знают, что его интересует, почему он поступает так, а не иначе, умеют найти простые, но нужные слова – такие проблемы могут и не

возникнуть. И вовсе не обязательно бросать все дела и устраивать специальные сеансы с ребенком. Ведь поговорить о чем-нибудь важном для него можно и за обедом, и по дороге в детский сад, и на прогулке, и за домашней работой, и перед сном. Для этого не нужно много времени, но нужно внимание к маленькому человеку, уважение к его интересам, понимание его переживаний. Ведь многие наши претензии к детям, требования и обвинения возникают в результате того, что мы не знаем психологии ребенка и полагаем, что у дошкольника должны быть те же взгляды, те же возможности и потребности, что и у взрослых людей. И нередко взрослый ругает ребенка из-за того, что малыш не разделяет его интересов, что он отличается от него.

**«Эти загадочные предметы».** Ребенок раннего возраста – живое и непоседливое существо. Любознательность – одна из существенных характеристик интересующего нас возраста. Отсутствие интереса к окружающему миру – существенный признак, свидетельствующий о неблагополучном развитии малыша, о его болезненном состоянии или плохом контакте с окружающими его людьми. По данным американского психолога Б. Уайта, высокий процент «поведения без задачи», т. е. проведение времени в бездействии (от 15 до 25 % времени бодрствования), говорит о плохом развитии ребенка. Такая вялость, пассивность наблюдается у детей, мало общающихся со взрослыми.

Что же интересует ребенка в окружающем мире? Ранний возраст – период активного исследования различных свойств предметов: формы, величины, простых причинно-следственных связей, характера их движений и соотношений. Во время знакомства с предметами и способами пользования ими совершенствуется восприятие ребенка, развивается его мышление, формируются двигательные навыки.

Давно замечено, что маленьких детей привлекают самые маленькие предметы. Ребенок может долго рассматривать маленького жучка, крохотную ниточку. Он пытается взять предмет в руки. Вертит его, перекладывает с места на место, пробует на вкус. Одно из любимых занятий, которое доводит взрослых до изнеможения – выбрасывание предметов из кроватки или манежа и наблюдение за результатом своего действия. Ребенок при этом меняет положение предметов, изучает их под разным углом зрения. Одновременно происходит тренировка его моторных способностей, мелких мышечных движений. Малыш может довольно долго выкладывать предметы из коробки на стол и возвращать их на место, открывать и закрывать крышки банок, ящики и дверцы шкафов. Вплоть до трех лет дети продолжают

пробовать предметы на вкус. Но их интересуют и крупные вещи: малыши с удовольствием включают и выключают телевизор, вертят шлангом пылесоса, разглядывают машины на улице, витрины магазинов. Детям этого возраста очень нравятся игры с песком и водой. Расходящиеся круги по воде, приятные тактильные ощущения, меняющееся отражение, пластичность влажного песка – все эти действия буквально завораживают ребенка.

Огромное удовольствие детям доставляют игры с мячом: его можно катать, подбрасывать, перекидывать друг другу. Малышам нравятся также игрушки, имеющие подвижные детали: куклы, у которых части тела можно сгибать и разгибать, машины со свободно вращающимися колесами, открывающимися дверцами, поднимающимися кузовами.

На третьем году жизни дети проявляют повышенный интерес к разного рода постройкам из кубиков, брусочков. Они проводят много времени за строительством башен, крепостей, мостов, выкладыванием узоров из мозаики. В этом же возрасте усиливается интерес малышей к разговорам со взрослыми по поводу предметов, действий с ними.

Развивающееся мышление и связанное с ним воображение, приводят к тому, что наряду с предметными действиями малыш начинает овладевать элементами сюжетной игры, отражающей те явления, которые ребенок наблюдает повседневно.

В этом же возрасте усиливается интерес детей к книгам. Вначале ребенка привлекает только процесс переворачивания страниц. Но постепенно, с помощью взрослого, ребенок начинает видеть, что книжка – это не только соединенные вместе листы бумаги, но и множество знакомых и незнакомых предметов в ярком изображении. Интерес малыша поворачивается к содержанию рисунков, к сопровождающему их тексту, который читает взрослый. Так зарождается любовь к книге, без которой немыслима человеческая жизнь.

Мы видим, как на протяжении двух лет развивается, совершенствуется, усложняется исследовательская активность ребенка. Третий год жизни отмечается особым интересом детей ко всему, что делает взрослый. Ребенок, уже достаточно твердо стоящий на ногах, знающий предназначение многих окружающих его предметов, усвоивший простейшие навыки обращения с ними, стремится во всем подражать родителям. Любое их действие привлекает внимание малыша. Подметает ли мама пол или готовит обед, разговаривает ли папа по телефону или чинит замок – ребенок окажется рядом и попытается присоединится к действию взрослого. Оставшись наедине, он начинает

воспроизводить увиденное в своих играх, что выглядит подчас очень комично.

Вернемся к началу нашего разговора о том, как вести себя с ребенком в период кризиса первого года и в дальнейшем. Безусловно, вам потребуется запастись терпением, особенно в течение второго года жизни ребенка.

Прежде всего нужно позаботится о максимальной безопасности малыша. Не нужно ставить его в такое положение, чтобы любое его желание встречало запрет. Мы сами подчас не замечаем, сколько раз на дню говорим ребенку слово «нельзя». А ведь бесконечные ограничения в конце концов могут воспитать у него и страх, и пассивность перед окружающим миром. Не забывайте, что ваш дом – это и дом вашего ребенка, где он должен чувствовать себя свободно и безопасно. Придет время, и он научится «делать правильно», но это произойдет позднее. А сейчас, если вы цените потребность ребенка в развитии, постарайтесь, когда это возможно, заменить запреты более гибким поведением. Перед тем как ваш малыш начнет делать первые шаги, оглядите внимательно ваш дом. Уберите бьющиеся предметы туда, где ребенок не сможет их достать. Спрячьте повыше ножницы, иголки, бритвы и все, чем можно порезаться. Не оставляйте на столе спички и сигареты. Проверьте, как вы храните лекарства и инструменты. Недоступными для маленького ребенка должны быть все мелкие предметы. Проверьте также, как вы храните стиральный порошок, уберите все опасные для здоровья ребенка предметы из ванной. Произведя такую ревизию, вы сами почувствуете, что поводов для запретов станет намного меньше. При этом ребенок должен знать, что некоторые вещи для него запрещены., и об этом ему нужно сообщить серьезно и твердо. Нужно, чтобы малыш не боялся, а верил вам.

Конечно, права мама, сетующая на то, что ребенок все равно отыщет в доме предмет, который либо причинит ему вред, либо, наоборот, будет испорчен. Вместо запретов предложите сыну или дочке привлекательную замену тому, что они хотят получить. Если ребенку во что бы то ни стало понадобилась ваша записная книжка, дайте ему ненужную старую. Тот факт, что книжка принадлежит маме, придает ей дополнительную прелесть в глазах ребенка. Его интерес к новому предмету будет удовлетворен, а вы избежите конфликта. Если вы дорожите книгами в вашей библиотеке, не разбрасывайте их по креслам и диванам. Дети в этом возрасте любят рвать бумагу на мелкие кусочки, и не потому, что они вредители, а потому, что это – еще один способ исследования окружающих предметов. Почти все малыши проходят этот этап, и он длится не очень долго. Дайте

ребенку старый журнал, пусть он испортит его, неловко переворачивая страницы. Постепенно с вашей помощью он освоит этот навык и научится обращаться с книгами бережно. Ребенка не может не заинтересовать люстра, висящая под потолком, оконное стекло или зеркало. Не отбивайте у него сразу же охоту исследовать эти вещи. Поднесите его к люстре, стеклу, разрешите потрогать их. Объясните малышу, что с хрупкими вещами нужно обращаться бережно. Удовлетворив любопытство ребенка и познакомив его с новыми свойствами предметов, вы избежите еще одного конфликта.

Ваша цель – научить малыша правильно обращаться с предметами и по возможности не стеснять его свободу, стимулировать желание исследовать окружающий мир. Для этого нужно подбирать игрушки так, чтобы их можно было использовать в различных вариантах. Показав малышу один из них, дайте ему возможность поэкспериментировать, открыть другие способы обращения с предметом. Не навязывайте ему какой-то один предмет. Там, где это возможно, позвольте ему самому сделать выбор. Радуйтесь каждой маленькой победе или открытию ребенка. Это поддержит интерес малыша, который ценит ваше мнение.

Ниже мы приведем примерный перечень предметов и игрушек, которые могут надолго увлечь ребенка и дадут ему разнообразные впечатления об окружающем мире. А пока остановимся специально на играх, которые можно организовать для ребенка на кухне, где вы заняты приготовлением еды. Убрав все потенциально опасные вещи, предложите ребенку, к примеру, такую игру: заполнив ящик стола различными игрушками, предметами утвари, попросите его открыть. Используя одно из любимых занятий ребенка – открывать и закрывать что-либо – вы надолго займете его внимание. В ящик можно положить деревянные ложки и мисочки, бумажные стаканчики, игрушечные кастрюльки, словом, предметы, используемые при приготовлении или приеме пищи. Таким же образом можно использовать одну из секций в напольном шкафу.

Другая игра основывается на любви детей раннего возраста соотносить форму и размер предметов. Освободите несколько жестяных банок из-под крупы: больших, средних и маленьких. Ваш малыш очень долго и сосредоточенно будет вкладывать банки одну в другую и выкладывать их, осваивая понятие о размере. Банка с крышкой, наполненная разными предметами, дает малышу возможность прятать и находить их, открывая и закрывая крышку, греметь ими. Только не забывайте, что предметы не должны быть очень мелкими. Еще одно интересное

занятие: сделайте на крышке большой жестяной или пластмассовой банки отверстие или прорезь и подберите предметы, которые можно в них опускать. Это прекрасное упражнение для мелкой моторики. Вместо банок можно использовать картонные коробки с крышками.

Посадив ребенка за стол, дайте ему книжку с картинками. Это тоже на некоторое время займет его внимание. Игра рядом со взрослым необходима малышу. Она дает ему чувство безопасности, ощущение близости с родным человеком.

Что же касается капризов, доходящих иногда до истерик, то здесь родители должны соблюдать твердость. Ребенок, исследуя предметный мир, устанавливает для себя и границы дозволенного в общении с людьми, пределы своего влияния на взрослого. На самом деле ему не нужна полная свобода и победа, как считают некоторые родители. Для малыша гораздо важнее прочные связи со взрослыми и безопасность. Понимая это и не позволяя ребенку стать семейным тираном, родители должны мудро, где уступая, а где и настаивая на своем, помогать ему усваивать законы человеческого общения.

Как оборудовать уголок для ребенка раннего возраста? Вот что рекомендует родителям и воспитателям американский психолог Б. Уайт. Предложенный им список предметов соответствует интересам детей, которые любят обследовать объекты, выполнять с ними простые двигательные действия. Ребенок должен иметь кукольные коляски, игрушки, которые можно возить за веревочку, книги с твердыми страницами, мячи всех размеров, куклы и фигурки людей и животных, ведерки, карандаши и бумагу, простую мозаику, матрешки и пирамидки, игрушечный телефон, деревянные или пластмассовые панели с отверстиями разной геометрической формы (трехугольная, прямоугольная, круглая) и соответствующими фигурками, пустые коробки всех форм и размеров, банки с крышками и другие хозяйственные вещи, вышедшие из употребления, разноцветные кубики, несложные конструкторы, сюжетные игрушки для разыгрывания ситуаций из домашней жизни, музыкальные инструменты, позволяющие изучать и сравнивать различные звуки: ксилофон, металлофон, губная гармошка, бубен, шарманка и т. д. Список может быть увеличен по вашему усмотрению.

**«Учите властвовать собой».** Если в младшем дошкольном возрасте игра является основным и главным средством воспитания произвольного поведения, то позже, в 5–7 лет, не менее эффективным в этом отношении может быть специально организовано внеситуативно-личностное общение дошкольника со взрослым, которое развивает сознание ребенка, формирует

осознанное отношение к своему поведению. Это отношение может возникнуть только в таком общении, которое касается деятельности и интересов ребенка и в то же время позволяет посмотреть на них со стороны.

Напоминая ребенку события недавнего прошлого и приоткрывая перед ним будущее, взрослый как бы выводит его за пределы воспринимаемой ситуации, дает те точки опоры, с которых можно посмотреть на свои сиюминутные действия.

Очень полезно вместе с ребенком строить планы на будущее, вспоминать о прошедших событиях. Нужно сделать так, чтобы *жизнь представлялась ребенку не как случайный набор разрозненных эпизодов, а как процесс взаимосвязанных событий, планируемых человеком*. Именно через речевую формулировку этих событий, которую может дать только взрослый, ребенок начинает осознавать свою жизнь во времени, преодолевать в своем сознании границы настоящего момента. А это необходимое условие для самостоятельного планирования собственных действий и овладения своим поведением.

Одним из предметов, помогающих ребенку создать свою жизнь во времени, может стать планирование и подведение итогов дня.

Такую беседу с ребенком нужно проводить утром, в начале каждого дня. Ее задача – настроить малыша на предстоящие события, чтобы он ждал и внутренне готовился к ним. При планировании дня важно выделить какой-либо главный эпизод, сделать его желанным и привлекательным. Например: «Сегодня мы будем слушать новую пластинку и танцевать» или: «Сегодня поиграем в новую игру» и т. д. Дело здесь не в масштабе события, а том, чтобы заинтересовать ребенка. Настроенность на будущее делает его жизнь интереснее.

К планированию дня нужно привлекать и самих детей. Излишняя регламентированность жизни дошкольников дома и в детском саду лишает их возможности свободного выбора какого-либо занятия или принятия собственного решения. Понятно, что жизнь в коллективе предполагает строгое подчинение порядку и дисциплине. Но все же даже в режиме детского сада (а тем более дома) должны быть моменты, когда ребенок имеет возможность сам выбирать, чем заниматься. Например, в режиме дня детского сада могут быть 2 часа, когда дети сами выбирают и планируют свою деятельность. Это можно обыграть как игру в командира. Каждый день в группе выбирается новый командир, который решает, чем все будут заниматься в свободное время, и заранее сообщает об этом. По очереди все ребята становятся командирами. Сегодня, например, Саша выбрал игру в «зоопарк»,

а завтра командиром будет Света. Интересно, какое занятие придумает Света? Важно, чтобы будущий командир заранее готовился к своей роли, а все остальные ждали, что он придумает.

*Очень полезно связывать в сознании детей прошедшие события с предстоящими.* Если вы вчера начали какое-либо дело, то сегодня его нужно продолжить, напомнив, что уже сделано, и определив план предстоящих действий.

Перед планированием будущего дня следует напомнить, что было вчера. Воспитатель может сам начать разговор, вспоминая, как проходил вчерашний день, какие были занятия, что было интересного. Иногда полезно обратиться к кому-либо из детей, чтобы тот напомнил, о чем забыли сказать. Если ребенок молчит, нужно продолжить разговор, например вспомнить, из-за чего кто-то поссорился, кто шалил, а кто, напротив, вел себя очень хорошо.

Когда такие беседы станут привычными, дети сами будут откладывать в памяти разные эпизоды и охотно рассказывать о том, что интересного было в течение дня. В таких беседах нужно стремиться к тому, чтобы ребята не ограничивались перечислением режимных моментов (обедал, гулял, спал и т. д.), а обязательно постарались вспомнить что-нибудь интересное. Такие неформальные сообщения, как бы бедны и примитивны они ни были, надо поддерживать и поощрять.

Очень полезно также речевое общение во время самостоятельной деятельности детей. Задача взрослого состоит в том, чтобы выделить для ребенка его собственные действия и сделать их осознанными. Наблюдая за действиями ребенка во время свободной игры, иногда участвуя в ней на правах партнера, взрослый может задавать ему вопросы: во что играешь? что собираешься сейчас делать? тебе нравится так играть? И т. д.

Вопрос взрослого имеют две основные задачи.

Первая – установить связь между прошедшими, настоящими и будущими действиями ребенка, выделить для него цель и средства ее достижения. Вопросы типа «Что ты хочешь построить (нарисовать, слепить)? Что тебе для этого нужно? Что нужно сделать сначала, а что потом?» направлены на то, чтобы ребенок осознал цель и средства своих действий, понял, что и для чего он делает. Если ребенок затрудняется ответить, можно ему помочь, например: «Ты хочешь построить гараж? Для этого тебе нужны вот эти большие кубики» или: «Ты играешь во врача? Это твой больной? Тогда надо сначала померить температуру, послушать, узнать, чем болен, а потом назначить лекарство…» Если ребенок не соглашается со взрослым и предлагает собственный план действий, ни в коем случае нельзя настаивать на своем, а нужно

принять его решение.

Когда ребенок привыкнет к подобным вопросам взрослого, он сам начнет задавать их себе и отвечать на них. А это уже важный сдвиг в осознании собственных действий и в управлении ими.

Другая задача таких вопросов – ставить ребенка в ситуацию выбора, побуждать принимать сознательные решения, относящиеся к его собственным действиям. Привычка жить по указаниям взрослых приводит к тому, что ребенок не может решить что-либо самостоятельно. В рамках свободной игры полезно предоставлять ему такую возможность и побуждать к сознательному выбору. Вопросы взрослого типа «Во что хочешь играть – в кубики или в машинки? С кем больше хочешь играть? Кем тебе интереснее быть – шофером или милиционером, продавцом или покупателем?» заставляют ребенка представить разные варианты собственных действий, осознать свое желание и принять решение.

Таковы основные задачи вопросов взрослого во время самостоятельной деятельности. Конечно, число и точную формулировку таких вопросов заранее рекомендовать невозможно. Все зависит от конкретных действий детей и от их индивидуальных особенностей. Ни в коем случае нельзя добиваться от ребенка «правильного» ответа – ответ на такие вопросы вообще не может быть правильным или неправильным. Но самостоятельный ответ или выбор нужно всегда одобрять. Всякий нажим на детей, требование правильных, развернутых ответов может привести их в состояние скованности, заторможенности. Задача взрослого, напротив, состоит в том, чтобы вопросами поддержать самостоятельные действия ребенка, придать им произвольный, осознанный характер.

Мы рассказали лишь о некоторых аспектах влияния взрослого на развитие личности ребенка. Исчерпать эту тему нельзя, равно как невозможно дать советы по воспитанию детей на все случаи жизни: к каждому ребенку нужен свой подход. Воспитание детей – дело творческое, оно требует изобретательности, фантазии, полной самоотдачи взрослого и совершенно не терпит штампов, раз и навсегда заданных приемов. Но необходимо помнить, что и физические, и умственные, и морально-нравственные, и волевые способности ребенка на всех этапах его развития формируются в общении со взрослым. Любовь и поддержка близких взрослых, их вера в лучшее в ребенке и в то, что это лучшее может победить, – главное условие полноценного развития Человека.

# Раздел III
# Диагностика детей с аутизмом

# 1. Выявление детей с отклонениями в развитии

Для детей с отклонениями в развитии огромное значение имеет ранняя диагностика. Чем раньше будет выявлен дефект у малыша и чем раньше с ним начнут работать специалисты, чтобы преодолеть или компенсировать аномалии, тем более существенным окажется результат этой работы. Причём важно не только установить наличие отклонения. Необходимо определить его характер, структуру, качественные и количественные показатели, которые могут служить основанием для организации ребенку медицинской и педагогической помощи или для помещения его в соответствующее учреждение.

В настоящее время раннее выявление детей с отклонениями в развитии прежде всего проводится в семьях с «повышенным риском». К их числу относятся семьи, в которых:

уже есть ребенок с отклонениями в развитии;

есть члены семьи с умственной отсталостью, заболеванием шизофренией, эпилепсией и др., с нарушениями слуха или зрения, с резко выраженными речевыми недостатками;

есть дети, перенесшие внутриутробную гипоксию, родовую асфиксию, травму или нейроинфекцию, черепно-мозговые травмы в первые месяцы жизни;

родители подвергались радиационному облучению, жили в остро неблагоприятной экологической обстановке, работали в опасных для здоровья условиях химической промышленности;

матери перенесли во время беременности острое инфекционное заболевание, тяжелый токсикоз или травму;

родители или хотя бы один из них являются наркоманами или страдают алкоголизмом.

Однако далеко не всегда можно прогнозировать возможность появления отклонений в развитии ребенка. Они могут иметь место и без видимых причин. Значимая роль в обнаружении тех или иных аномалий развития ребёнка принадлежит семье. Постоянно общаясь с малышом, мать может заметить некоторое специфическое развитие младенца, особенности его поведения, отличающие его от других детей того же возраста. Ей необходимо сразу же обратиться к врачу-специалисту – педиатру, психоневрологу, невропатологу, офтальмологу и др. для установления наличия отклонения. Диагноз поставить сложно, полезно несколько отсроченное повторное обследование.

Позднее ребенка следует направить на психолого-медико-

педагогическую комиссию (ПМПК). На эту комиссию поступают также и дети из дошкольных учреждений в тех случаях, когда их состояние вызывает беспокойство у педагогов и воспитателей. На ПМПК обследуются и учащиеся из обычных школ общего назначения и из детских домов. Как правило, это неуспевающие ученики, полезность пребывания которых в обычной школе вызывает сомнения.

ПМПК создаются органами народного образования. Многие из них являются действующими постоянно.

Перед приходом на ПМПК ребенок должен пройти углубленное врачебное обследование – психоневрологом, офтальмологом, отоларингологом, фтизиатром, педиатром, ортопедом. Они оформляют подробную медицинскую документацию. В медицинском деле ребенка обязательно должно иметься заключение психоневролога, данные о состоянии его зрения и слуха. Желательно, чтобы был собран подробный анализ.

# 2. Дифференциальная диагностика

В клинической практике диагностика РДА, особенно в первые годы жизни ребенка, нередко представляет значительные трудности, так как эта дизонтогения в своих отдельных клинико-психологических звеньях имеет много общего с другими аномалиями психического развития. У детей это обусловлено сходством ряда психологических возрастных симптомов и возможной общностью других патогенетических механизмов аномального развития.

Нередко значительные трудности представляет дифференциальная диагностика с невропатией, клинические проявления которой обусловлены врожденной или рано приобретенной нейровегетативной лабильностью. Дети с невропатией, так же как и аутичные дети второй и четвертой групп обладают пониженным физическим, моторным и психическим тонусом, гиперсензитивностью и нередко связанными с ней повышенной чувствительностью к оценке их поведения, тормозимостью, боязливостью, плохой переносимостью перемены обстановки. Избирательностью в контактах этим они часто похожи на аутичных детей. Сходство усугубляется и похожестью интересов (природе, стихам, мелодичной музыке и т. п.). При невропатии часто наблюдаются колебания настроения – то капризность и раздражительность, то вялость и апатичность, как будто бы немотивированные, как это часто бывает при РДА, но на самом деле обусловленные метеолабильностью, нарушениями сна, пищеварения, пребывания на жаре, в духоте. Повышенная рефлекторная возбудимость иногда вызывает затруднения сосания, глотания, страх твердой пищи. Эти нарушения особенно типичны для первых лет жизни, когда вегетативная сфера и в норме характеризуется значительно неустойчивостью. У детей с невропатией нередки и двигательные стереотипы. Похожи эти дети и астеническим типом телосложения, склонностью к аллергии. Однако проявления вегетативной лабильности при невропатии более разнообразны, чем при РДА. Дети с невропатией стремятся к контактом не только со взрослыми, но и со сверстниками, если от них не исходит негативное отношение, агрессия. Их страхи преувеличены, но всегда адекватны и актуальны для данного момента. Двигательные стереотипии – это часто навязчивые тики, отражающие в своей клинической структуре, вызвавшей их причину, а не странные движения детей с РДА. Дети с невропатией любят ласку. В отличие от аутичных детей, они

охотно идут на подражание в игре. Их речи не свойственны типичные для второй группы РДА скандированность, речь в инфинитиве, комментирующая, характерные для четвертой группы РДА, невнятность, аграмматизмы.

При диагностике РДА с преобладанием симптоматики третьей группы могут возникнуть трудности разграничения с гебоидной психопатией – аномалией формирования личностной сферы, при которой социальной адаптации препятствует патология влечений. Отдельные черты аномалии развития могут наблюдаться и в раннем возрасте такой ребенок уже в два года может проявлять черты жестокости, агрессии к ближним и детям, стремление делать назло, исподтишка.

Но в отличие от детей с РДА он будет достаточно общителен. Ему будет свойственна и диалогическая речь, лишенная, однако, специфически аутической вербализации. Его влечения не будут так очевидно питаться многочисленными страхами.

Для дефектологии наиболее актуальна ранняя дифференциальная диагностика РДА и умственной отсталости, задержка психического развития, аномалий развития речевой, сенсорной и моторной сфер.

Если у ребенка с РДА имеются нарушения интеллектуального развития, нередко возникает вопрос о дифференциации с умственной отсталостью или тяжелой задержкой психического развития.

Дифференциально-диагностическое значение имеет и соматическое обследование. Детям с РДА более присущи общий астенический облик, тонкие черты лица; детям с олигофренией более свойственны органические дисплазии головы и туловища.

Вопрос об отграничении РДА от речевой патологии – сенсорной и моторной алалий, дизартрии – возникает в тех, достаточно частых, случаях, когда аутичный ребенок как будто не понимает речи окружающих, не выполняет словесных инструкций, часто не говорит или почти не говорит сам, невнятно произносит слова. Такие затруднения возникают обычно с аутичными детьми первой и четвертой групп.

Однако у детей с первичной речевой патологией сохранены невербальные коммуникации: жестовая речь; адекватная мимика; напряженный, пристальный взгляд в лицо собеседника; возгласы, цель которых – привлечь внимание окружающих.

При РДА же нарушения коммуникаций более глубокие. У аутичного ребенка большей частью даже нет взгляда в глаза собеседника, нет указательного жеста. Он часто без обращения берет руку взрослого, ведет его в нужное место и кладет его руку на необходимый предмет. У ребенка с РДА реакция на

обращенную к нему речь часто зависит от ситуации: при необходимости выполнения инструкции как бы страдает его понимание; отмечаются бедность словаря, склонность к стереотипным речевым штампам, нарушения произношения.

В ряде случаев возникает необходимость дифференциации РДА и глухоты. Аутичный ребенок первых двух лет жизни иногда подозревается в глухоте, так как может не откликаться на зов, не оборачиваться на источник звука. В этом случае важны данные объективной аудиометрии.

Нередко у ребенка раннего возраста встает вопрос о дифференциальной диагностике РДА и детского церебрального паралича. Необходимость такой дифференциации возникает потому, что в клинической картине РДА значительное место принадлежит двигательным расстройствам, а в психологической структуре ДЦП – различным аутистическим (чаще псевдоаутистическим) явлениям либо вторичной аутизации, ситуационно обусловленной.

Двигательные расстройства при обеих аномалиях развития будут проявляться в нарушениях тонуса, ритмичности и выразительности движений, невыразительности синхронных движений рук и ног при ходьбе, нарушении формирования выразительных движений, в первую очередь мимических, насыщенных смыслом и этим близких к речи.

# 3. Педагогическая диагностика детей с аутизмом

В силу особенностей эмоционального, моторного, речевого развития аутичный ребенок воспринимает окружающий мир немного иначе, чем обычные дети. Специалисты, наблюдавшие аутичных детей, отмечают, что они отдают предпочтение «особым» игрушкам, книгам, наглядным пособиям, в то время, когда другие предметы для игры и обучения остаются незамеченными. Они активны, беспокойны, иные молчаливы, замкнуты, более усидчивы.

Для того, чтобы выявить уровень развития, возможности ребенка, степень сохранности психических функций, готовности к обучению, рекомендуется провести тестирование. Сложившаяся на тестировании ситуация не является поводом для разговора об интеллектуальном снижении, скорее всего, это можно объяснить эмоциональной незрелостью ребенка, его повышенной тревожностью, несформированностью произвольного контроля за поведением.

Существует несколько методик тестирования. Все они направлены на выявление одних и тех же проблем, но различаются формой проведения. Для маленьких детей тестирование проводится в игровой форме, что помогает поддерживать интерес ребенка на протяжении всего времени и избегать негативных реакций. Для детей старшего возраста тестирование проводят в условиях, приближенных к реальным. От умения педагога проводить тестирование зависит степень успешности ответов ребенка, во время тестирования педагог выясняет уровень развития, готовность ребенка к обучению. Он оценивает:

состояние общей моторики (координированность движений, состояние тонкой моторики, какой рукой предпочитает работать ребенок);

уровень ориентации во времени, пространстве;

развитие эмоционально-волевой сферы;

степень сформированности устной речи;

способность к логическому мышлению, овладение навыками чтения, письма, счета.

Проводя тестирование, необходимо учитывать несколько моментов:

Время, отведенное на тестирование, не должно превышать 15–20 минут для детей 5–6 лет и 30–40 минут для более старших

детей;

Количество и последовательность заданий может изменяться в зависимости от возраста ребенка.

Н.Б. Лаврентьева предлагает следующую педагогическую диагностику детей с аутизмом.

**Педагогическая диагностика детей с аутизмом**

| № п/п | Задание | Наглядный материал | Комментарии |
|---|---|---|---|
| 1 | Разговорно-описательная беседа | Бумага для рисования, цветные фломастеры, карандаши | Педагог узнает у ребенка: имя, возраст, где он живет и с кем, как зовут его маму, папу, других членов семьи. Чтобы ни рисовал ребенок, всегда можно попросить его нарисовать что-то конкретное. Например, дом, в котором он живет. Имея перед глазами рисунок, ему будет легче отвечать на вопросы и что-то рассказывать |

| № п/п | Задание | Наглядный материал | Комментарии |
|---|---|---|---|
| 2 | Ребенку предлагается подписать то, что он нарисовал | Ручки, цветные фломастеры | Педагог получает представление о том: знает ли ребенок буквы, умеет ли писать, правильно ли держит ручку, сидит за столом, правильно ли ориентируется в пределах листа |
| 3 | Чтение небольшого текста | Текст для чтения с картинкой к нему | Педагог узнает у ребенка: понравился ли ему рассказ и почему, о ком (чем) этот рассказ |
| 4 | Классификация предметов. Назвать картинки и разложить их на две группы: «съедобное-несъедобное» | Предметные картинки из лото (4–5 штук): хлеб, сыр, яблоко, мяч, мыло. Серия из четырех картинок: лиса, заяц, волк, курица | Ребенку предлагается из набора картинок выбрать «лишнюю». Желательно, чтобы ребенок объяснил свой выбор. Возможны варианты классификаций: «овощи-фрукты», «живое-неживое» и др. Желательно, чтобы ребенок объяснил свой выбор. Например так: «Лиса, заяц, волк живут в лесу, а курица — дома, значит она лишняя» |
| 5 | Ориентация во времени. Ребенку предлагается показать картинку с указанным временем года | Картинки с изображением четырех времен года: лето, осень, зима, весна | Ребенок должен назвать все картинки и показать ту, на которой «зима», «лето», «весна», «осень». Удобнее, если на картинке встречается какое-то действие человека. Например,картинка «лето» и действие: мальчик пускает кораблик |
| 6 | Способность к логическому мышлению. Составление разрезной картинки из двух (четырех) частей | Две картинки с изображением одного предмета (животного, машины), одна из которых разрезана на четыре части | Ребенку показывается картинка и прячется, после чего ребенок по памяти собирает ее. Более старшим детям первоначальный образец не показывается, они собирают картинку по представлению |

| № п/п | Задание | Наглядный материал | Комментарии |
|---|---|---|---|
| 7 | Обследование понимания речи.<br><br>Пересказ сказки | Несколько кукол из кукольного театра (бабушка, кошка, собака…) или книжек («Репка», «Колобок», «Теремок») | Ребенок по собственному выбору рассказывает сказку. Можно стимулировать ребенка, предлагать куклу, подыгрывать ему, говоря голосом героя сказки. После пересказа узнаем у ребенка: о чем эта сказка, выясняем, понимает ли ребенок смысл происходящего |
| 8 | Состояние словаря. Предметный словарь. Объяснение значения слова «холодильник» | Картинки или рисунок предмета. Варианты: холодильник, пылесос, соковыжималка | Спрашиваем ребенка: что такое холодильник, для чего он нужен. Если ребенок не объясняет значения слова, можно загадать ему загадку про предмет, не называя самого предмета. Затем просим ребенка рассказать самостоятельно |
| 9 | Словарь признаков. Подбор прилагательного к существительному лимон — какой, лиса — какая, платье — какое? | Предметные картинки, либо, не используя наглядный материал, предъявляем задание на слух | Если ребенок затрудняется ответить сразу, можно подсказать ему. Например, какой по вкусу, цвету, запаху? Сладкий или кислый? |
| 10 | Глагольный словарь. Ответ на вопрос что делает?: врач, водитель, продавец, учитель | Сюжетные картинки с изображением профессий людей | Обращаем внимание на то, как ребенок отвечает: полным предложением, использует глагол (действие): «лечит», «водит»; по смыслу: «делает укол» или «едет на машине» |

| № п/п | Задание | Наглядный материал | Комментарии |
|---|---|---|---|
| 11 | Уровень обобщения. «Назови одним словом: «диван, стул, стол, шкаф — мебель» | Предметные картинки или фигурки в зависимости от обобщения. Варианты: мебель, посуда, транспорт, профессии и др. | Обращаем внимание на уровень обобщения: обобща-ет полностью, т.е. говорит «мебель»; называет функции предмета: «на этом сидят» |
| 12 | Счетные операции. Счет в пределах пяти, десяти; больше, меньше; знает ли геометри-ческие фигуры | Набор для счета, две коробочки (блюдца), геометриче-ские фигуры | Предлагаем ребенку посчи-тать геометрические фигуры, разложить их в коробочки поровну, затем положить в одну больше, чем в другую. Для маленьких детей можно называть картонные кружоч-ки — «яблоки», а квадраты — печенье и раскладывать и на блюдца |

По результатам тестирования оценивается деятельность аутичного ребенка, дается педагогическое заключение, рекомендации родителям, намечается коррекционная программа.

Говорить о готовности ребенка к обучению стоит в тех случаях, когда:

1. Самостоятельно сидит за учебным столом в течение 5–10 минут;

2. Самостоятельно или вместе со взрослыми занимается каким-либо видом деятельности (рисованием, конструированием и др.);

3. Несложно взаимодействует со взрослыми (отвечает на его вопросы, выполняет его поручения);

4. Комфортно себя чувствует за учебным столом во время выполнения задания (не плачет, не прячется под стол).

Если ребенок без особого труда выполняет все вышеперечисленные задания, то он в большей степени подготовлен к обучению.

Если же ребенок капризничает, отказывается сидеть за учебным столом, разбрасывает пособия или не обращает на них внимания, его сложно организовать, и он постоянно что-то требует, то говорить о готовности к обучению рано. Без специальной подготовки такому ребенку будет сложно приобрести навыки, необходимые для обучения. Родителям таких детей даются рекомендации, как отрабатывать эти навыки в

повседневной жизни.

Порой родители, сами того не подозревая, формируют негативное отношение к обучению. Для того, чтобы избежать негативного отношения ребенка к обучению, следует учитывать несколько правил:

1. Не следует обучать ребенка в слишком быстром темпе.
2. Следует придерживаться единой программы обучения.
3. Задания должны соответствовать уровню знаний и умений ребенка.
4. Следует чередовать учебную деятельность с другими видами деятельности (игрой, физкультурной разминкой).
5. Не следует силой заставлять ребенка заниматься.
6. Нельзя фиксировать его внимание только на отрицательных моментах, на том, что ему неинтересно или не получается.
7. Необходимо поддерживать интерес ребенка к занятиям, подбирая задания, соответствующие его пристрастиям, предлагая интересные для ребенка материалы, используя систему «положительных подкреплений».

О педагогическом обучении можно говорить после того, как между взрослым и ребенком налажено эмоциональное взаимодействие.

# 4. Диагностическая карта

Использование предложенной специальной диагностической карты целесообразно для исследования ребенка первого и второго года жизни.

Приведенные вопросы добавляются к традиционному психиатрическому либо патопсихологическому анамнезу в случае, если основные жалобы родителей либо данные сопутствующих документов вызывают предположение о возможности РДА.

Такой прецедент в клинической, в частности психоневрологической, клинике, не единственный. Известны специальные схемы анамнеза и статуса детей и взрослых, страдающих эпилепсией и другими заболеваниями. За рубежом имеется и ряд схем для обследования детей с РДА. Одна ко диагностические критерии РДА у детей первых лет жизни представлены в них значительно менее подробно, во многих выпадают сведения об отдельных сферах раз вития (эмоциональной и т. д.).

Естественно, что у данного аутичного ребенка будут проявляться не абсолютно все признаки РДА, западения в отдельных сферах будут выступать в разной степени. Поэтому представленная ниже подробная диагностическая карта, фиксирующая особенности развития всех нервно-психических сфер ребенка, должна способствовать не толь ко ранней диагностике и терапии РДА, но и выбору методов психологической коррекции, адекватных клинико-психологическому варианту РДА и индивидуальным особенностям ребенка.

## *Вегетативно-инстинктивная сфера*

Неустойчивость ритма «сон – бодрствование». Длительность сна. Длительность периода засыпания и сна. Засыпание лишь в определенных условиях (на улице, балконе, при укачивании). Поверхностность, прерывистость сна днем. «Спокойная бессонница». Ночные страхи. Крик и плач при пробуждении. Связь нарушений сна с психогениями, экзогениями.

Трудности взятия груди, задержка формирования автоматизма сосания; вялость, недостаточность времени сосания.

Срыгивания, рвоты, желудочно-кишечные дискинезии. *Склонность к запорам.*

Отсутствие пищевого рефлекса. Анорексия. Возможность кормления лишь в особых условиях (ночью, в просоночном состоянии и т. д.). Избирательность в еде. Гиперсензитивность к твердой пище, употребление только *протертой. Привычные рвоты.*

Малоподвижность, пассивность. Слабость или отсутствие реакции на мокрые пеленки, холод, голод, прикосновение.

Двигательное беспокойство, крик и сопротивление при пеленании, прикосновении, взятии на руки, купании, массаже и т. д.

## *Аффективная сфера*

Особенности общего эмоционального облика: отрешенность, обеспокоенность, тревожность, напряженность, индифферентность. Периодические «уходы в себя». Запаздывание формирования, слабость или чрезмерность выраженности эмоций удивления, обиды, гнева. Слабая эмоциональная откликаемость. Трудность вызывания эмоциональной реакции, заражения эмоцией взрослого.

Преобладание повышенного либо пониженного фона настроения. Выраженность и характер суточного ритма.

Немотивированные колебания настроения. Дистимические расстройства с капризностью, плаксивостью, «нытьем», эмоциональной пресыщаемостью. Дисфорические расстройства с напряженностью, негативизмом, агрессивной готовностью. Склонность к эйфории с монотонным двигательным возбуждением, дурашливостью, булимией. Субдепрессивные состояния с малоподвижностью, гипомимией, длительным плачем, потерей аппетита, нарушением сна, большей выраженностью аффективных расстройств по утрам.

Невротические реакции на неудачу, отношение близких: самоагрессия, тики, вегетативные расстройства.

Психопатоподобные реакции: негативизм, агрессия к близким, детям. Истерифоричные реакции.

Первый возрастной криз. Время появления, и длительность психомоторной возбудимости, страхи, тревога, нарушения сна и питания, пресыщаемость в игре. Явление негативизма: сопротивление умыванию, одеванию, стрижке, агрессивность.

Страхи. Время появления. Страхи животных. Страхи бытовых шумов (звуков пылесоса, полотера, электробритвы, фена, шума в водопроводных трубах и т. д.), тихих звуков (шелеста бумаги, жужжания насекомых и т. д.). Боязнь изменения интенсивности

света, предметов определенного цвета и формы, прикосновения, влаги.

Страхи остаться одному, потерять мать, чужих, высоты, лестницы, огня. Отсутствие страха темноты.

Страхи, обусловленные ситуационно. Психогенные иллюзорные расстройства. Страхи с идеями толкования: отношения, угрозы, пере воплощения и т. д.

«Феномен тождества». Трудности при введении прикорма, приверженность узкому кругу еды, отвергание новых видов пищи. Ритуальность к атрибутике еды. Жесткое следование усвоенному режиму. Болезненная реакция на его изменение. Приверженность привычным деталям окружающего (расположение мебели, предметов, игрушек). Негативизм к новой одежде.

Уровень патологической реакции на перемену обстановки (помещение в ясли, переезд): нарушение вегетативных функций, невротическое, психопатоподобные расстройства, регресс приобретенных навыков, психотические явления.

Нарушение чувства самосохранения. Отсутствие «чувства края» (свешивание за борт коляски, стремление выбраться из манежа, выбежать на проезжую часть улицы, убежать на прогулке и т. д.). Отсутствие страха вы соты, закрепления опыта контакта с горячим, острым.

## *Сфера влечений*

Агрессия. Ее проявления к близким, детям, животным, стремление ломать игрушки.

Легкое возникновение агрессии в аффекте. Агрессия как стремление привлечь внимание, вступить в игру. Агрессия при страхе. Влечение к ситуациям, вызывающим страх. Агрессия при радости. Самоагрессия: спонтанная, при неудачах. Брезгливость. Понижение и повышение. Их сочетание.

## *Сфера общения*

Визуальный контакт. Отсутствие фиксации взгляда на лице человека. Отсутствие фиксации взгляда на глазах человека (взгляд вверх, «мимо», «сквозь»). Активное избегание взгляда человека. Характер взгляда: неподвижный, застывший, испуганный и т. д.

Комплекс оживления. Слабость реакции на свет, звук, лицо, погремушку. Отсутствие какого-либо компонента –

двигательного, голосового, улыбки.

Первая улыбка. Слабость, редкость. Особенности внешней характеристики: «неземная», «лучезарная». Отнесенность не к человеку, а к неодушевленному предмету, возникновение на звук, ощущение. Отсутствие заражаемости от улыбки, интонации, смеха взрослого.

Узнавание близких. Задержка в узнавании матери, отца других близких. Слабость эмоциональной насыщенности узнавания (отсутствие улыбки, движения на – встречу при приближении). Реакция на приход и уход близких.

Формирование наибольшей привязанности к кому-либо из близких. Малая потребность в матери, слабость реакции на ее уход, отсутствие позы готовности при взятии на руки. Сопротивление при взятии на руки. Симбиотическая связь с матерью: непереносимость ее самого кратковременного отсутствия (патологические вегетативные реакции, невротические, психопатоподобные реакции, регресс навыков). Симбиоз с другими членами семьи, няней.

Появление слов «мама», «папа» после других. Их неотнесенность к родителю. Другие необычные вербальные обозначения родителей. Эпизоды страха кого-либо из родителей. Смена симбиоза на индифферентность, избегание, враждебность.

Реакция на нового человека. Непереносимость: тревога, страхи, сопротивление при взятии на руки, агрессия, игнорирование. Сверхобщительность.

Контакт с детьми. Игнорирование: пассивное, активное. Стремление лишь к физическому общению. Обследование как неодушевленного предмета. Импульсивные действия. Игра «рядом». «Механическое» заражение поведением детей. Амбивалентность в стремлении к контакту, страх детей. Сопротивление при попытке организации контакта извне. Агрессивность к детям. Избирательность контактов с детьми. Особенности их круга.

Отношение к физическому контакту. Стремление, неприязнь. Гиперсензитивность, переносимость лишь «малых доз» прикосновения, поглаживания, кружения, тормошения и т. д.

Реакция на словесные обращения. Отсутствие отклика на имя. Слабость, замедленность, отсутствие реакции на другие обращения. «Псевдоглухота». Избирательность ответных реакций на речь. Отсутствие адекватного жеста.

Поведение в одиночестве. Отсутствие реакции. Непереносимость, страх. Предпочтение. Стремление к территориальному уединению.

Отношение к окружающему. Необычность первоначального

объекта фиксации внимания (яркое пятно, деталь одежды и т. д.). Индифферентность к окружающему, отсутствие активности исследования предметов.

«Отсутствие» дифференциации одушевленного и неодушевленного. «Механическое» использование руки, туловища взрослого. Диссоциация между отрешенностью и эпизодами, указывающими на хорошую ориентацию в окружающем.

## *Восприятие*

*Зрительное восприятие.* Взгляд «сквозь» объект. Отсутствие слежения взглядом за предметом. «Псевдослепота». Сосредоточенность взгляда на «беспредметном» объекте – световом пятне, участке блестящей поверхности, узоре обоев, ковра, мелькании те ней. Завороженность таким созерцанием. Задержка на этапе рассматривания своих рук, перебирания пальцев у лица. Рассматривание и перебирание пальцев матери. Упорный поиск определенных зрительных ощущении. Стой кое стремление к созерцанию ярких предметов, их движения, верчения, мелькания страниц. Длительное вызывание стереотипной смены зрительных ощущений (при включении и выключении света, открывании и закрывании, дверей, двигании стекол полок, верчении колес, пересыпании мозаики и т. д.). Раннее различение цветов. Рисование стереотипных орнаментов.

Зрительная гиперсензитивность: испуг, крик при включении света, раздвигании штор; стремление к темноте.

*Слуховое восприятие.* Отсутствие реакции на звук. Страхи отдельных звуков. Отсутствие привыкания к пугающим звукам. Стремление к звуковой аутостимуляции: сминанию и разрыванию бумаги, шуршанию целлофановыми пакетами, раскачиванию створок двери. Предпочтение тихих звуков.

Ранняя любовь к музыке. Характер предпочитаемой музыки. Ее роль в осуществлении режима, компенсация поведения. Хороший музыкальный слух. Гиперпатическая отрицательная реакция на музыку.

*Тактильная чувствительность.* Измененная реакция на мокрые пеленки, купание, причесывание, стрижку ногтей, волос. Плохая переносимость одежды, обуви, стремление раздеться. Удовольствие от ощущения разрывания, расслоения тканей, бумаги, пересыпания круп. Обследование окружающего преимущественно с помощью ощупывания.

*Вкусовая чувствительность.* Непереносимость многих блюд. Стремление есть не съедобное. Сосание несъедобных предметов,

тканей. Об следование окружающего с помощью облизывания.

*Обонятельная чувствительность.* Гиперсензитивность к запахам. Обследование окружающего с помощью обнюхивания.

*Проприоцептивная чувствительность.* Склонность к аутостимуляции напряжением тела, конечностей, ударами себя по ушам, зажиманием их при зевании, ударами головой о бортик коляски, спинку кровати. Влечение к игре с взрослым типа верчения, кружения, подбрасывания.

## *Моторика*

Нарушение мышечного тонуса на первом году жизни. Гипертонус. Гипотонус. Время выявления, проявления. Длительность и эффективность применения массажа.

Моторный облик: двигательные заторможенность, вялость или расторможенность, возбудимость.

Медлительность, угловатость, порывистость, марионетичность движений. Неуклюжесть, мешковатость. Необычные грациозность, плавность движений, ловкость при лазании, балансировании.

Задержка в формировании навыка жевания.

Слабость реакции на помощь взрослого при формировании навыков сидения, ползания, вставания.

Задержка в развитии ходьбы (длительный интервал между ползанием и началом ходьбы). «Внезапность» пере хода к ходьбе. Активность в ходьбе. Страх ходьбы. Начало бега одновременно с началом ходьбы.

Особенности бега: импульсивность, особый ритм, стереотипное перемежение с застываниями. Бег с широко расставленными руками, на цыпочках. Особенности поход ки: «деревянность» (на негнущихся ногах), порывистость, некоординированность, по типу «заводной игрушки» и т. д.

Разница моторной ловкости в привычной обстановке и вне ее.

Двигательные стереотипии: раскачивания в колыбели, однообразные повороты головы. Ритмические сгибания и разгибания пальцев рук. Упорное, длительное раскачивание: стенки манежа, на игрушечной лошадке, качалке. Кружение вокруг своей оси. Машущие движения пальцами либо всей кистью. Разряды прыжков и т. д. Вычурный рисунок двигательных стереотипий.

Отсутствие указательных жестов, движений – головой, означающих утверждение либо отрицание, жестов приветствия или прощания.

Затруднения в имитации движений взрослого. Сопротивление в принятии помощи при обучении двигательным навыкам.

Мимика (в том числе по фотографиям в данном возрасте). Гипомимичность: бедность мимических комплексов (улыбки, испуга, плача и т. д.). Напряженность, неадекватные гримассы.

## *Интеллектуальное развитие*

Впечатление необычной выразительности, осмысленности взгляда в первые месяцы жизни.

Впечатление «тупости», непонимания простых инструкций.

Плохое сосредоточение внимания, его быстрая пресыщаемость. «Полевое» поведение с хаотической миграцией, неспособностью сосредоточения, отсутствием отклика на обращение. Сверхизбирательность внимания. Сверхсосредоточенность на определенном объекте.

Беспомощность в элементарном быту. Задержка формирования навыков самообслуживания, трудности обучения навыкам, отсутствие склонности к имитации чужих действий.

Отсутствие интереса к функциональному значению предмета.

Большой для возраста запас знаний в отдельных областях. Любовь к слушанию чтения, влечение к стиху. Преобладание интереса к форме, цвету, размеру над образом в целом. Интерес к знаку – тексту книги, букве, цифре, другим обозначениям. Условные обозначения в игре. Преобладание интереса к изображенному предмету над реальным. Сложность фабулы фантазий, игр, сверхценные интересы (к отдельным областям знаний, природе и т. д.).

Необычная слуховая память (запоминание стихов, других текстов). Необычная зрительная память (запоминание маршрутов, расположения знаков на листе, грампластинке, ранняя ориентация в географических картах).

Особенности временных соотношений: одинаковая актуальность впечатлений прошлого и настоящего.

Разница «сообразительности», интеллектуальной активности в спонтанной и заданной деятельности.

## *Речь*

Слабость или отсутствие реакции на речь взрослого. Отсутствие фиксации взгляда на говорящем. Диссоциация между

отсутствием реакции на слово и гиперсензитивностью к невербальным звукам, между «непониманием» простых бытовых инструкций и пониманием разговора, не обращенного, к ребенку.

Лучшая реакция на тихую, шепотную речь.

Запаздывание или отсутствие фазы гуления. Его неинтонированность. Запаздывание или отсутствие фазы лепета. Его необращенность к взрослому.

Запаздывание или опережение появления первых слов. Их необращенность к человеку, необычность, малоупотребимость. Эхолалии. Динамика накопления словаря: «плавающие» слова, регресс речи на уровне отдельных слов.

Запаздывание или опережение появления фраз. Их необращенность к человеку. Комментирующие, аффективные фразы. Фразы-аутокоманды. Фразы-эхолалии. Отставленные эхолалии. Эхолалии-цитаты. Эхолалии – обобщенные формулы.

Склонность к вербализации: игра фонематически сложными, аффективно насыщенными словами. Неологизмы. Монологи и аутодиалоги. Слова-отрицания.

Страхи эффективно насыщенных метафор. Склонность к декламации, рифмованию, акцентуации ритма. Отсутствие речи, о себе в первом лице (при хорошей фразовой речи). Неправильное употребление других личностных местоимений. Регресс фразовой речи; факторы, его провоцирующие.

Вычурность интонаций. Повышение высоты голоса к концу фразы. Невнятность, скомканность, свернутость речи, произношение лишь отдельных слогов. Разница развернутости речи, внятности произношения в спонтанной и заданной деятельности. Мутизм тотальный. Мутизм избирательный.

## *Игра*

Игнорирование игрушки. Рассматривание игрушки без стремления к манипуляции. Задержка на стадии манипулятивной игры. Манипулирование лишь с одной игрушкой. Манипулирование с неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект (зрительный, звуковой, тактильный, обо нятельный, проприоцептивный). Стереотипность манипуляций. Сохранение манипуляций, свойственных более раннему возрасту (щелкание пальцами, перебирание ими перед глазами). Символизация, одушевление неигровых предметов в сюжетной игре. Группировка игрушек и неигровых предметов по цвету, форме, размеру. Склонность к выкладыванию рядов, орнаментов.

Некоммуникативность игры. Игра в одиночку, в

обособленном месте. Аутодиалоги в игре. Игры-фантазии, с перевоплощением в других людей, животных, предметы. Спонтанность сюжета игры, трудности введения и изменения ее фабулы извне.

### *Навыки социального поведения*

Трудности усвоения режима. «Собственный» режим. Запаздывание формирования навыков: пользования ложкой, удержания чашки, одевания. Диссоциация между владением навыками в заданной и спонтанной деятельности. Затруднения в имитации действий взрослого. Отказ от помощи либо, наоборот, ее охотное использование. Регресс навыков еды и одевания.

Время появления навыков опрятности. Способ сообщения взрослому о потребности мочеиспускания или дефекации. Отсутствие сообщения, длительное «терпение» до высаживания. Страх горшка. Склонность к регрессу навыков. Связь с невротическими и психопатоподобными явлениями. Патологические привычки.

### *Психосоматические корреляции*

Предрасположенность к аллергическим заболеваниям, аллергическим компонентам при общих инфекциях, аллергической реакции на лекарственные препараты. Связь ухудшения психического состояния с соматическим неблагополучием: тревоги, страхи, другие аффективные расстройства, стереотипии; временный регресс приобретенных навыков.

Манифестация проявлений аутизма после соматического заболевания.

Поэтому серьезное внимание следует уделить восприятию у ребенка ловкости движений. Важно учить бегать, прыгать, ходить, не шаркая ногами, без стука переставлять стулья и т. п.

**Что должны сообщить родители специалистам.** Для обследования детей с предположительным РДА существует ряд схем. Одной из наиболее известных и распространённых является диагностическая карта, предложенная К.С. Лебединской и О.С. Никольской. Её данные позволяют специалистам комплексно оценить нервно-психическое развитие ребёнка первых двух лет жизни и используются ими не только в целях диагностики, но и для определения содержания коррекционной работы. Для того,

чтобы специалисты получили необходимую полную и объективную информацию, родители сообщают им сведения о развитии ребёнка в указанный период (согласно К.С. Лебединской, О.С. Никольской).

Для того, чтобы уточнить свои наблюдения и составить впечатление о ребенке родителям можно задать следующие вопросы:

1.

а) как ребенок засыпает: быстро или медленно, требует ли, чтобы с ним сидели, чтобы не гасили свет или что-то другое;

б) как спит: крепко, спокойно или мечется, вскрикивает, плачет, разговаривает во сне;

в) как просыпается: сразу или нет, в каком настроении: веселый, спокойный, раздражительный, в слезах.

2.

а) как предпочитает есть: охотно или нет, выбирает пищу или нет;

б) быстро ест или медленно;

в) как предпочитает есть: сам или с помощью взрослых;

г) как действует похвала или порицание, или ваша оценка ничего не меняет.

3. Замечаете ли вы проявления страха у ребенка:

а) в темной комнате;

б) при наказаниях, окриках, недовольстве взрослых его поведением или при других обстоятельствах (каких?);

в) как проявляется страх: ребенок плачет, убегает, зовет взрослых, справляется с этим сам (как?).

4. Чему радуется Ваш ребенок и что вызывает у его огорчение, недовольство, обиду; какова длительность его переживаний.

5. Умеет ли ребенок выразить сочувствие своим близким.

6. Какие эмоции наблюдаются в его игре, как он их проявляет: жалеет или наказывает куклу, доброжелателен он или нет к сверстникам.

7. Умеет ли ребенок отстаивать свои интересы перед родителями, братьями или сестрами, сверстниками.

8. Какими способами отстаивает свои интересы: находит аргументы, требует, плачет, упрашивает.

# 5. Анкеты для родителей

Мини-опросник по выявлению познавательного развития ребенка раннего возраста (от года до трех лет).

1. Как ребенок играет в игрушки?

а) почти не играет, подержит в руках и бросит;

б) играть с ними любит, но не проявляет никакого разнообразия в игре;

в) усердно исследует, разбирает игрушки, придумывает новые игровые действия с ними.

2. Проявляет ли ребенок интерес к детским песенкам, музыкальным сценкам и т. д.?

а) очень редко;

б) иногда, например при просмотре телепередачи;

в) постоянно.

3. Смотрит ли малыш книжки с яркими картинками, любит ли слушать, когда ему читают сказки, стихотворения?

а) книжек ребенок почти не рассматривает и не слушает, когда ему читают или рассказывают;

б) иногда рассматривает и слушает, когда ему читают;

в) регулярно рассматривает картинки в книжках, с удовольствием слушает, когда ему читают сказки, стихотворения.

Если в этой маленькой анкете вы во всех случаях выбрали ответ «да», вам стоит задуматься: ребенок нуждается в вашем внимании и помощи, стимулирующих его речевую активность и познавательные процессы.

**Анкета для родителей ребенка-дошкольника (средний дошкольный возраст)**

1. Много ли ребенок задает «почемучкиных» вопросов?

а) очень много, постоянно;

б) довольно много, но периодами;

в) мало.

2. Любит ли слушать, когда ему читают?

а) любит и подолгу слушает;

б) когда как;

в) не любит.

3. Проявляет ли интерес к самостоятельному чтению?

а) умеет читать и часто читает;

б) буквы знает и читает кое-какие слова;

в) интереса к чтению нет.

4. Любит ли играть в словарные игры и проявляет ли интерес к стихам?

а) очень любит, сам играет, экспериментирует со словами,

знает много стихов, сказок;

б) по-разному;

в) не любит стихов, не играет в слова.

5. Хочет ли ребенок учиться?

а) очень хочет;

б) хочет, но боится идти в школу;

в) не хочет.

6. Есть у ребенка потребность к творчеству?

а) есть;

б) проявляет, но изредка;

в) очень редко.

7. Уверен ли ребенок в своих силах?

а) конечно, уверен;

б) когда как;

в) не уверен.

Если во всех случаях вам пришлось выбрать ответ «в» – дело серьезное и надо принимать срочные меры.

# Приложения

# Приложение 1
# Использование художественного слова в режимных процессах

## Наша зарядка

Кто спит в постели сладко?
Давно пора вставать!
Спишите на зарядку,
Мы вас не будем ждать!

Распахнуто окошко,
Нам холод нипочём!
Походим мы немножко
И сон с себя стряхнём

Ну, чтоб совсем проснуться,
Нам нужно «потянуться».
Начинай! Не спеши!
Через нос ровней дыши.

Я возьму мяч большой,
Подниму над головой.
Прогну спину, мяч назад кину.
Чтоб ногам работу дать,
Будем дружно приседать.

Взял Серёжа обруч свой,
Держит обруч за спиной.
Всё, что делает Серёжа,
Повторить попробуй тоже.

А теперь, детвора,
Умываться пора!

*А. Кузнецова*

## Кто умеет?

Кто умеет утром сам
Просыпаться по часам?
– Я умею по часам
Просыпаться утром сам!

– Я умею на кроватке
Простыню расправить гладко
И у скомканной подушки
Кулачком задвинуть ушки.

– Я сегодня утром рано
Умывалась из-под крана!
Я сама теперь умею
Вымыть личико и шею.

*Н. Найденова*

Сорока, сорока! Где была? – Далеко.
Кашу варила, деток кормила.
На порог скакала,
Всех угощала:
Ванечке дала, Танечке дала…
Не обижайте сорочьего труда.
Кашку до донышка съедайте всегда.

Видишь коврик у порога?
Он постелен неспроста.
Вытирай почище ноги —
Будет в доме чистота!

*Н. Голикова*

Жил-был заинька Курносик
Никогда не чистил носик.
И сказала зайке мама:
– Ох, какой же ты упрямый.
Если не почистишь носик,
Папе расскажу, Курносик.
Зайчик побежал в лесочек,
Нашел чистенький листочек,
Носик вытер и трусцой
Быстро прибежал домой.
Мама зайку увидала,

Взяла на руки, сказала:
– Мой сыночек дорогой,
Очень чистый носик твой!
Похвалила, приласкала,
Зайку в нос поцеловала.

*А. Бейлина*

## Спать пора

Наступает ночка,
Ты устала, дочка.
Ножки бегали с утра,
Глазкам спать давно пора,
Ждет тебя кроватка.
Спи, дочурка, сладко.

*П. Воронько*

## Больная кукла

Тихо. Тихо. Тишина.
Кукла бедная больна.
Кукла бедная больна.
Просит музыки она.
Спойте, что ей нравится,
И она поправится.

*В. Берестов*

## Я сегодня медсестра

Я сегодня медсестра.
Кукол я лечу с утра —
Я пою их чаем с медом,
Раны смазываю йодом,
Витамины дам по штучке:
Курам, утке, кошке, Жучке,
А колючему ежу

Ножку я перевяжу.
Медвежонку Тяпке срочно
Нужно вырвать зуб молочный.
Кукол я лечу с утра,
Я сегодня медсестра.

*Ю. Шагаев*

## Слушай хорошенько

«Слушай хорошенько, – кукле я сказала. —
Полно наряжаться! Это баловство.
Ты уже большою девочкою стала.
А еще не знаешь ровно ничего.
«Здравствуйте» при встрече
Взрослым говорят.
За подарки, помощь всех благодарят.
Старикам в трамвае место уступают.
Вежливые дети все так поступают.
Будь и ты такою – и тебя тотчас
Попрошу зачислить в первый класс».

*С. Капутикян*

## Мяч

Бьют его, а он не злится.
Он поет и веселится.
Потому что без битья
Нет для мячика житья.

*В. Берестов*

Я надел пальто в прихожей.
Раз, два, три – и я прохожий!
Я по улице иду
У соседей на виду,
Не толкаюсь, не кричу,
Быть я вежливым хочу!

*Г. Лагздынь*

– Что оденем мы сначала?
– Ножки.
– Надеваем штанишки и сапожки.
– Что оденем мы потом?
– Руки.
– А на них наденем кофты и куртки.
– А последней, а последней,
Знаем мы, как дважды два,
Одевается, конечно,
На прогулку – голова!

*Н. Голикова*

– Кто проснулся рано?
– Петушок.
Поднял кверху красный гребешок.
Петушок пропел:
– «Ку-ка-ре-ку!
Кто еще лежит там на боку?»

*С. Прокофьев*

Водичка, водичка,
Умой Тане личико,
Чтобы глазки блестели,
Чтобы щечки краснели,
Чтоб смеялся роток
И кусался зубок.

Село солнышко давно,
За окном темным-темно.
Спит зайчишка под кустом,
А лягушка под мостом.
Огуречик спит на грядке,
Детки все легли в кроватки.
Баю, бай, баю, бай,
Кто не спит – засыпай.

## Картошка

Нет ничего вкусней картошки в мире!
Поджаренной, печеной в кожуре,
Вареной по-военному в мундире,
И просто по-домашнему – пюре!

*И. Гамазкова*

## Ай да суп!

Глубоко – не мелко, корабли в тарелках:
Луку головка, красная морковка,
Петрушка, картошка и крупки немножко.
Вот кораблик плывет, заплывает прямо в рот!

*И. Токмакова*

## Колючая вода

Любит ежонок вишневый компот.
И молоко с удовольствием пьет.
А газировку не пьет никогда —
Очень колючая эта вода!

*П. Синявский*

## Колыбельная братику

В колыбельке не спеша я качаю малыша.
Я качаю и пою: «Баю-баюшки баю!»
Эта песенка моя про него и про меня
И про нашу всю семью: «Баю-баюшки баю!».
Я качаю целый час, не сомкнул братишка глаз —
Песню слушает мою: «Баю-баюшки баю!»
Он совсем не хочет спать, ни к чему его качать!
Я и петь перестаю: «Баю-баюшки баю!»
Все!

*Г. Ладонщиков*

Баиньки, баиньки,
Прибежали заиньки,
Сели на скамейку,
Попросили лейку.
Поливали огород,
Где капуста растет.

*И. Токмакова*

Баю-бай! Васик-бай!
Ты, собачка, не лай!
Ты, бычок, не мычи!
Ты, медведь, не рычи…
Все должны теперь молчать,
Васик хочет спать.

*Саша Черный*

Аист, аист длинноногий,
Покажи домой дорогу!
Топай правою ногой,
Топай левою ногой,
Снова – правою ногой,
Снова – левою ногой,
После – правою ногой,
После – левою ногой.
Вот тогда придешь домой!

*И. Токмакова*

## Поиграем

На лошадке ехали, до угла доехали,
Сели на машину, налили бензину.
На машине ехали, до реки доехали.
Трр! Стоп! Разворот. На реке – пароход.
Пароходом ехали, до горы доехали.
Пароход не везет, надо сесть в самолет.
Самолет летит, в нем мотор гудит: у-у-у!

*И. Токмакова*

## Портнихи

Сшили юбочку матрешке,
Сарафан цветастый – кошке,
Джинсы – аистенку, трусики – слоненку.
Если мама даст нам ситца,
Будет модной и лисица.

*И. Мельничук*

## Увлечение

С утра, как только я встаю,
Тихонько что-нибудь пою.
Пою, когда в детсад иду,
Пою, играя в детсаду.
Сижу – пою, хожу – пою,
Пою, когда в углу стою.
Когда светло, когда темно,
Когда стучится дождь в окно.
Одно пока неясно мне:
А вот пою ли я во сне?

*И. Мельничук*

## Собачонка

Эта кроха собачонка
Не скулит, не лает звонко.
Угадали в чем причина?
Так она из пластилина.

*И. Мельничук*

## Рисунок

Рисовала я щегла,
Рисовала, как могла,
А теперь никак щегла
Я не смою со стекла.

*И. Мельничук*

## У дорожки

Сыплю крошки из ладошки
У заснеженной дорожки.
На обед зову я птичек —
Непоседливых синичек.
Птички крошек поклюют.
Песню звонче запоют.

*И. Мельничук*

## Тесто

С мамой тесто мы месили,
Мяли тесто что есть силы.
– Ух, – пыхтит в кастрюле тесто, —
Нет на мне живого места.

*И. Мельничук*

# Приложение 2
# Физкультминутки

**Основные требования при проведении физкультминуток.**

1. Упражнения должны быть просты по структуре, интересны и хорошо знакомы детям.

2. Упражнения должны быть удобны для выполнения на ограниченной площади.

3. Упражнения должны включать движения, воздействующие на крупные группы мышц.

4. Упражнения должны улучшать деятельность всех органов и систем.

5. Комплекс физкультминутки должны состоять из 2–4 упражнений: для рук и плечевого пояса в виде потягивания – выпрямление позвоночника, расширения грудной клетки; руки в стороны или вверх – в стороны; к плечам, перед собой; для туловища – наклоны, повороты; для ног – приседание, подскоки и бег на месте.

**Комплекс 1.**

1. Лебеди летят – *п л а в н ы е д в и ж е н и я р у к а м и*
Крыльями машут. *с большой амплитудой.*

2. Прогнулись над водой – *наклоны вперед.*
Качают головой.

3. Прямо и гордо умеют держаться, – *приседания.*
Очень бесшумно на воду садятся.

**Комплекс 2.**

Конь меня в дорогу ждет – *руки за спиной сцеплены в замок.*
Бьет копытом у ворот.
На ветру играет гривой – *покачивания головой.*
Пышной, сказочно красивой.
Быстро на седло вскачу – *поочередное поднимание*
*согнутых в коленях ног.*
Не поеду – полечу. – *подскоки на месте, руки*
Цок-цок-цок-цок – 2 раза. *согнуты в локтях перед собой.*
Там за дальнею рекой
Помашу тебе рукой. – *машут рукой.*

**Комплекс 3.**

Медвежата в чаще жили, – *круговые движения головой*
Головой своей крутили. *поочередно в разные стороны.*
Вот так, вот так,
Головой своей крутили,
Медвежата мед искали, – *наклоны в стороны, руки*

Дружно дерево качали, *вперед.*
Вот так, вот так,
Дружно дерево качали.
Вперевалочку ходили – *ходьба на внешней стороне*
И из речки воду пили, *стопы, наклоны вперед.*
Вот так, вот так.
И из речки воду пили,
А потом они плясали, – *подскоки на месте, руки вверх*
Выше лапки поднимали,
Вот так, вот так,
Выше лапки поднимали.

**Комплекс 4.**

Поднимайте плечики, – *энергичные движения плечами.*
Прыгайте, кузнечики.
Прыг-скок, прыг-скок.
Стоп! Сели.
Травушку покушали, – *приседания.*
Тишину послушали.
Выше, выше, высоко – *прыжки на месте.*
Прыгай на носках легко.
Эй, лошадки, все за мной! – *руки впереди,*
Поспешим на водопой! *пружинистые движения ног*
Вот река, широка и глубока, – *плавное раздвижение рук*
А водица вкусна! Пейте! *в стороны, наклоны*
Хороша водица! *вперед.*
Постучим копытцем! – *притопывание ногой.*
Эй, лошадки, все за мной!
Поскакали домой. – *прыжки на месте.*
Гоп-гоп-гоп-гоп-гоп!

**Комплекс 5.**

Этот комплекс упражнений можно разбить на несколько этапов по усмотрению воспитателя.

Раз – присядка, два – прыжок,
И опять присядка,
А потом опять прыжок —
**Заячья зарядка!**

Птичка скачет, славно скачет,
Птичка крылышками машет
И взлетает без оглядки —
**Это птичкина зарядка!**

А щенята, как проснутся,

Очень любят подтянуться,
Обязательно зевнут,
Ловко хвостиком махнут!

А котята спинки выгнут
И неслышно с места прыгнут,
Перед тем, как прогуляться,
Начинают умываться.

Ну, а мишка косолапый,
Широко разводит лапы,
То одну, то обе вместе,
Долго топчется на месте.
А когда зарядки мало,
Начинаем все сначала!

Белки скачут очень быстро,
Машут хвостиком пушистым,
Целый час играют в прятки —
**Это беличья зарядка.**

**«Земляника»**
А в лесу растет, гляди-ка,
Сладенькая земляника.
Чтобы ягоду сорвать, – *дети приседают и собирают*
Надо ниже приседать. *разбросанные по полу «ягодки» —*
*плоскостное изображение ягод.*
Нагулялся я в лесу, – *дети переносят наполненные*
Корзинку с ягодой несу. *корзинки, пакеты, ведерки.*
**«Белка»**
Белка прыгает по ветке.
Прыг да скок, прыг да скок! – *прыжки на месте.*
Забирается нередко
Высоко, высоко!
**«Березка»**
Во дворе растет береза,
Протянула ветки к солнцу. – *поднять руки вверх,*
*потянуться и опустить*
*руки.*
**«Кошкины повадки»**
Вам покажем мы немножко, – *дети идут на цыпочках,*
Как ступает мягко кошка. *стараясь не производить*
Еле слышно: топ-топ-топ, *никакого шума.*

Хвостик книзу: оп-оп-оп.
Но, подняв свой хвост пушистый, – *прыгают на месте*
Кошка может быть и быстрой. *легко и как можно*
Ввысь бросается отважно. *выше.*

А потом мяукнет: «Мяу! – *дети бегут на свои места.*
Я в свой домик убегаю.

**«Заячий концерт»**

Зайцев целая ватага – *дети прыгают друг за другом*
Вдоль по краешку оврага *на двух ногах.*
Развлекают всех прыжками:
Прыг да скок, прыг да скок.
В барабаны ловко бьют:
Тра-та, тра-та, тра-та,
А потом так театрально – *дети имитируют игру*
В тарелки музыкальные ударили: *на тарелках.*
Дзинь-ля-ля.
От души всех веселя.

**«Гуси на прогулке»**

Гуси – домашние птицы. – *дети идут за воспитателем.*
Ходят дружной вереницей.

**«Гуси-гуси!» – «Га-га-га!»**

Хорошо вам? – «Да-да-да!»
Ну, летите веселей – *дети бегут, размахивая руками.*
На лужок поскорей.
Гуси важно зашагали, – *дети ходят по группе.*
Травку быстро пощипали. – *дети наклоняются вперед, вниз.*
Лапочки почистили, – *дети поднимают колени,*
Перышки стряхнули. – *дети машут руками, приседают.*

**«Гуси-гуси!» – «Га-га-га!»**

Хорошо вам? – «Да-да-да!»
Ну, летите все домой. – *дети возвращаются на свои места.*

**«Грачи прилетели»**

Как-то раннею весною – *дети бегут на цыпочках, чуть подняв, согнутые*
На опушке, на лесной, *в локтях руки.*
Появилась стая птиц:
Не скворцы и не синицы,
А большущие грачи. – *дети стоят по кругу.*
Цвета черного, как ночь. – *дети приседают.*
Разбежались по опушке, – *дети бегут в разные*
Прыг-скок, крак-крак! *стороны, прыгают,*

Тут – жучок, там – червячок! *наклоняются вперед,*
Крак-крак-крак! *вниз*

**«Поле одуванчиков»**

Одуванчик, одуванчик! – *дети приседают,*
Стебель тоненький, как пальчик. *потом медленно*
Голова – что шар пушистый. *поднимаются, руки*
*вверх.*
Если ветер быстрый-быстрый – *дети разбегаются*
На полянку налетит, *в разные сторон.*
Все вокруг зашелестит —
Одуванчики-тычинки – *дети берутся за руки*
Разлетятся хороводом *и идут по кругу.*
И сольются с небосводом.

**Комплекс 1.**

Шел старик дорогою, дорогою,
дорогою, – *прыжки с ноги на ногу.*
Нашел козу безрогую, безрогую,
безрогую. – *прыжки на двух ногах.*
«Давай, коза, попрыгаем,
попрыгаем, попрыгаем!» – *ноги поочередно*
*выбрасывать вперед*
*с вытянутыми*
*носками, руки на поясе.*
А коза бодается, бодается,
бодается, – *плавные наклоны*
*с вытянутыми руками вниз-вперед.*
А старик ругается, ругается,
ругается. – *погрозить козе пальцем.*

**Комплекс 2.**

Мы – веселые ребята,
Наша песенка крылата.
Всем друзьям она слышна,
Далеко летит она!
Мы зарядку любим очень,
Каждый быть здоровым хочет,
Сильным, смелым вырастать
И в труде героем стать!

*О. Высотская*

**Комплекс 3. «Обезьянки»**

Рано утром на полянке
Так резвятся обезьянки.

Левой ножкой: топ, топ!
Правой ножкой: топ, топ!
Руки вверх, вверх, вверх!
Кто поднимет выше всех?
Руки вниз и наклонились,
На пол ножки положили.
А теперь на четвереньках погуляем хорошенько.
А потом мы отдохнем,
Посидим и спать пойдем!

*Н. Голикова*

**Комплекс 4. «Веселая зарядка»**

Под веселые напевы
Повернемся вправо, влево.
Руки вверх! Руки вниз!
Вверх! И снова наклонись!
Вправо, влево головою!
Руки вверх перед собою!
Топни правою ногой!
Вправо шаг! На месте стой!
Топни левою ногой!
Влево шаг! И снова стой!
Повернись направо к другу.
Правую дай другу руку.

*Н. Голикова*

**Комплекс 5.**

Вот мотор включился, – *вращательные движения*
Пропеллер закрутился, *руками перед собой.*
Ж– ж– ж– ж– ж– ж.
К облакам поднялись, – *поочередное поднимание*
И шасси убрались. *коленей.*
Вот лес – мы тут – *покачивание руками,*
Приготовим парашют. *повернутыми в стороны.*
Толчок, прыжок – *прыжок верх, руки в стороны.*
Летим, дружок.
Парашюты все раскрылись – *приседание, руки в стороны.*
Дети мягко приземлились.

**Комплекс 6.**

Как головой между листвою – *движения головою вверх,*
Дятел деревья долбит, *вниз.*
Как на рыбалку и вперевалку – *бег на месте,*

Гусь за гусыней бежит, *руки в стороны.*
Как удивились, остановились – *наклоны вперед,*
Гуси у самой речки, *руки назад.*
Воду попили, крылья раскрыли – *руки в стороны,*
И потихоньку пошли. *плавные движения вверх-вниз.*

**Комплекс 7.**

Эй, лошадки, все за мной! – *руки впереди,*
Поспешим на водопой! *пружинистые движения ног.*
Вот река, широка и глубока, – *плавное раздвижение рук*
А водица вкусна! Пейте! *в стороны, наклоны вперед.*
Хороша водица!
Постучим копытцем! – *притопывание ногой.*
Эй, лошадки, все за мной!
Поскакали домой. – *прыжки на месте.*
Гоп-гоп-гоп-гоп-гоп!

**Комплекс 8.**

**Елочка**

Елочки зеленые на ветру качаются,
На ветру качаются, низко наклоняются.
Сколько елочек зеленых —
Столько сделайте наклонов.
Приседайте столько раз, сколько бабочек у нас.
Сколько беленьких кружков,
Столько сделайте прыжков.

Мы сегодня рано встали
И зарядку делать стали.
Руки вверх, руки вниз.
Влево, вправо повернись!
А теперь всем детям встать,
Руки медленно поднять,
Пальцы сжать, потом разжать.
Руки вниз – и так стоять.
Раз – согнуться, разогнуться.
Два – высоко потянуться,
Три – в ладоши три хлопка,
Головою три кивка,
На четыре – руки шире,
Пять, шесть – тихо сесть
Семь, восемь – лень отбросим.
Все проснулись на зарядке,
Настроение в порядке.

# Приложение 3
# Дыхательная гимнастика

***Упражнения для развития речевого дыхания***

**Методические рекомендации.**

Дыхательные мышцы можно тренировать со звуком и без него. Без звука хорошо тренируются мышцы во всех упражнениях, рассчитанных на укрепление и развитие гигиенического дыхания.

При смысловой и эмоциональной речи организация работы дыхательных мышц весьма многообразна. Здесь может понадобиться длительный выдох, не прерываемый паузами и не требующий особенных мелодических изменений речи; длительный выдох с мелодическими контрастными изменениями речи; выдох, прерываемый длительными и короткими паузами; выдох, неравномерно распределяемый в речевых смысловых отрезках: то много слов на одном выдохе, то одно-два слова; выдох, необходимый для произнесения сильного, слабого и сильного звуков. В связи с этим следует развивать различные комбинации вдохов и выдохов.

Следует серьезно отнестись к совету врачей, рекомендующих дыхание через нос как наиболее полезное для здоровья и ограждающее голосовые органы от различных заболеваний. Установлено, что дыхание через нос помогает окрепнуть мышцам носоглотки, а здоровая носоглотка оберегает организм от насморка, который в свою очередь плохо действует на голосовой аппарат: при сильном насморке воспалительные процессы могут распространяться на придаточные полости носа, что нарушает резонирование звука, на гортань с ее связками, на трахею и бронхи, что лишает звук гибкости, изменяет его.

Прежде чем перейти к непосредственной тренировке речевого дыхания, нужно проверить работу дыхательных мышц: диафрагмы, межреберных мышц и мышц живота. Движение межреберных мышц проверяется легко. Если положить кисти рук на нижние ребра грудной клетки и сделать вдох, то руки ощутят движение ребер и увеличение объема грудной клетки. При выдохе руки ощутят сужение ребер и уменьшение объема грудной клетки.

Движение диафрагмы проверить труднее, т. к. она не у всех достаточно тренирована и ее внешнее движение не всегда легко ощущается. Поэтому проще всего проверить движение диафрагмы в лежачем положении. Нужно лечь на спину (лучше всего это делать утром), положить руку или игрушку на область желудка,

проследить, что будет происходить с рукой или игрушкой при естественном вдохе или выдохе. При вдохе рука или игрушка обязательно поднимется благодаря движению диафрагмы, которая распрямится, потеряет свое куполообразное положение. При выдохе рука (игрушка) опустится. Одновременно с движением диафрагмы проверяется движение мышц живота, которые работают ритмично и подчиняются движениям диафрагмы при вдохе и выдохе.

После того, как проверено движение диафрагмы в положении «лежа», надо повторить упражнение в положении «стоя»: положить руку на область желудка и сделать глубокий вдох носом, рука должна ощутить то же движение, что и в положении «лежа».

Полезно также проверить «на глаз», как изменяется объем грудной клетки. Для этого нужно стать перед большим зеркалом и посмотреть, что происходит с грудной клеткой при вдохе и выдохе. При глубоком вдохе помимо движений нижних ребер будет двигаться верхняя часть грудной клетки и несколько приподнимутся плечи. Если диафрагма плохо развита, то плечи будут приподниматься слишком высоко.

Таким образом, в ходе перечисленных упражнений произойдет «знакомство» с внешним выражением процесса дыхания, с теми рабочими движениями рабочих мышц, на которые до сей поры внимание не обращалось. Это первый этап сознательного отношения к непроизвольному процессу дыхания. Затем можно переходить непосредственно к упражнениям.

Если дети недостаточно понимают инструкцию, не могут сосредоточиться на заданиях и выполнить их, то необходимо вводить игровые моменты и ситуации.

**Упражнение 1.**

Встать прямо. Правую руку положить на диафрагму. Сделать выдох и, когда появится желание вдохнуть, сделать глубокий вдох носом (следить, чтобы рот был закрыт) так, чтобы было приятное, легкое ощущение вдоха, без напряжения. Выдыхать также через нос. Затем выждать естественную в цикле дыхания паузу, снова сделать вдох и выдох. Упражнение нужно проделать три раза без перерыва, все время с закрытым ртом.

При выполнении данного упражнения нужно внимательно следить за тем, чтобы двигалась диафрагма и оставались спокойными плечи, хотя при глубоком вдохе обязательно будет двигаться верхняя часть грудой клетки. Но следует добиваться, чтобы главным образом работала диафрагма.

**Упражнение 2.**

Встать прямо. Кисти рук лежат на нижних ребрах грудной

клетки – большой палец впереди, четыре пальца – на спине. Сделать выдох (вообще все упражнения по дыханию выполняются с выдоха), затем – вдох носом, на одну секунду задержать грудную клетку в расширенном состоянии (состояние вдоха), затем выдохнуть. Повторить упражнение три раза. При упражнении не наклоняться вперед, вдох максимальный.

**Упражнение 3.**

Встать прямо. После предварительного выдоха вдохнуть через нос; проследить, правильно ли работают диафрагма, нижние ребра и мышцы живота. Плечи должны быть в свободном состоянии. Прежде чем начать выдох, сделать небольшую остановку, которая явится как бы подготовкой к выдоху. Положение смешанно-диафрагматических мышц перед остановкой перед выдохом будет называться «опорой дыхания». Научиться сохранять опору дыхания при выдохе очень важно, так как правильная опора дыхания организует работу голосовых связок на хорошей воздушной струе. После остановки начать выдох через узкое отверстие, образованное губами. При выдохе должно быть такое ощущение, как будто струя воздуха является продолжением воздушного столба, идущего от диафрагмы. Выдох идет легко, постепенно и плавно. Упражнение проделать три-четыре раза. Следить за тем, чтобы не было напряжения в верхней части грудной клетки и шее. Освободить мышцы шеи, покачивая головой влево, вправо, по кругу, вниз. Проделать это упражнение сидя.

**Упражнение 4.**

Сидя делать быстрый вдох носом, затем паузу и быстрый выдох на предмет, висящий близко. Отодвинуть предмет и, делая быстрый вдох, также подуть. Отодвинуть предмет еще дальше, сделать вдох и снова подуть. Мышцы живота работают интенсивно.

**Упражнение 5.**

Встать прямо, расставив ноги на ширину плеч. Представьте, что перед вами куст сирени, и вы вдыхаете ее запах. Запах замечательный, и вам хочется продлить вдох. После вдоха небольшая пауза, а затем медленный выдох также через нос, как бы стараясь не потерять приятный запах цветка.

**Упражнение 6.**

Упражнение выполнять стоя. Медленно вдохнуть носом и одновременно с быстрым выдохом через нос бросить корпус вниз. Медленно поднимаясь, делать медленный вдох. На выдохе бросить корпус в сторону. Проделать упражнение несколько раз, меняя положение корпуса при выдохе: направо, налево, перед собой. Ноги в коленях не сгибать.

**Упражнение 7.**

Для того, чтобы приучить себя к контролю над взаимосвязью произвольного вдоха и выдоха, нужно подчинить его счету. Определите длительность вдоха на счет «три», а длительность выдоха на счет «шесть».

Чтобы зафиксировать состояние мышц после вдоха, в момент подготовки их к выдоху выдержите маленькую паузу на счет «один», все упражнение будет протекать в такой последовательности: вдох – три единицы, пауза – одна единица, выдох – шесть единиц. Вдох делать носом, а выдох ртом, как бы выдувая воздух на поставленную перед ртом ладонь. Упражнение выполняется три-четыре раза.

**Упражнение 8.**

Данное упражнение рассчитано на тренировку выдоха при образовании одного из согласных звуков – звука **ф**, в дальнейшем можно его делать, используя и другие согласные с правильной их установкой.

Встать прямо. Сделать выдох, а затем вдох и начать выдох на звуке **ф.** Следить за тем, чтобы не надувались щеки, – выдыхаемая струя воздуха выходит только через щель, образованную зубами и нижней губой. Следить за опорой дыхания. Вдох делать носом, губы при вдохе должны быть сомкнуты. Упражнение выполняется три-четыре раза подряд; следить, чтобы выдох длился не менее восьми-девяти единиц времени счета.

**Упражнение 9.**

Исходное положение то же, что и в предыдущем упражнении, но выдох рассчитан на длительность в двенадцать единиц, и эти двенадцать единиц равномерно распределяются между четырьмя звуками **ф, с, ш, х —** на каждый звук падает три единицы времени счета. Упражнение также выполняется три-четыре раза. Следить за опорой дыхания.

**Упражнение 10.**

Сделать быстрый вдох и на одном выдохе произносить несколько раз подряд звук **п.** Грудную клетку не сжимать, интенсивно работают губы.

**Упражнение 11.**

Полный вдох делается на счет до трех, с остановками после каждой цифры, – таким образом вдох происходит в несколько приемов. Во время остановки сохраняется то положение дыхательных мышц, на котором их застает остановка. Вдох делать носом, выдох – через узкое отверстие губ, счет до десяти-двенадцати. Последовательность упражнения: вдох – одна остановка – вдох – одна остановка – вдох – одна остановка – выдох (счет до десяти).

**Упражнение 12.**

Выдох при счете вслух до восьми. Выполняя упражнение, нужно следить за тем, чтобы заданное число счета шло как одна фраза, без пауз между словами. Считать ровно, не повышая голоса, с хорошей дикцией. Впоследствии счет следует довести до пятнадцати – двадцати – двадцати пяти. При счете стараться подольше сохранять состояние дыхательных мышц живота и грудной клетки в положении вдоха, но не задерживать сам выдох.

**Упражнение 13.**

Быстрый вдох на «раз». Общий счет до пятнадцати, но с остановками после каждой пятерки. Пауза между пятерками не должна быть длительной, но во время остановки нельзя пополнять дыхание, а также отдавать его. Последовательность упражнения: вдох и счет до пяти – остановка – счет до десяти.

**Упражнение 14.**

Взяв дыхание, произносить ровно, как одну фразу: «один, два, три, четыре, пять». Считать медленно, чтобы появилась необходимость пополнить дыхание. Добрать дыхание считать дальше до десяти. Добрать дыхание – считать до пятнадцати.

Во время счета не опускать грудную клетку. При доборе дыхания одновременно с вдохом нижняя часть живота выступает вперед. При начальной тренировке добор можно делать относительно медленно, а затем постепенно сокращать время вдоха.

**Упражнение 15.**

Прыгая на носках, считать до десяти вслух, не добирая дыхания на протяжении всего счета. Затем остановиться, добрать дыхание и, снова прыгая, считать до десяти также на одном выдохе, после чего спокойно маршировать и дышать бесшумно. Успокоив дыхание, можно повторить упражнение с прыжками, не делая остановок после первых десяти прыжков и доведя счет до двадцати пяти. Следить, чтобы голос при счете звучал спокойно и ровно, без одышки.

**Упражнение 16.**

Взять воображаемый мяч, определить для себя какой он величины, и начать «играть», ударяя им об пол. При этом считать до десяти, на каждый счет ударяя по мячу, чтобы он «отскакивал» от пола. Затем, также считая до десяти, подбрасывать мяч на каждый счет вверх, потом снова ударять мячом об пол и считать до десяти. Каждый раз считать на одном выдохе. Повторить эту игру несколько раз. Вы услышите, что с изменением полета мяча изменится и высота вашего голоса: мяч внизу – звук голоса ниже, мяч вверху – звук голоса выше. Следить, чтобы звук не был напряженным; не вытягивать вверх шею чрезмерно, когда мяч

летит вверх.

**«Певец»**

**Задачи:** учить управлять дыханием.

**Ход упражнения.**

Сделать глубокий вдох, руки при этом медленно поднять через стороны вверх (4–6 секунд).

Задержка дыхания на выдохе (2–3 секунды).

Выдох с открытым сильным звуком «А-А-А-А-А». Руки медленно опустить через стороны вниз (4–6 секунды).

Глубокий вдох, руки поднять через стороны до уровня плеч (4–6 секунд).

Задержка дыхания (2–3 секунды).

Выдох с сильным звуком «О-О-О-О-О». Руками обнять плечи, голову опустить на грудь.

Глубокий вдох. Руки поднять до уровня груди ладонями вперед.

# Приложение 4
# Пальчиковая гимнастика

**«Я сам»**
**Задачи:** развивать мелкую моторику.
**Ход упражнения.**
Ложка – это ложка,
Ложкой суп едят.
*Сжав руку в кулак, подносят ее ко рту – «едят суп».*
Тряпка – это тряпка,
Тряпкой вытру стол.
*Вращая кистью руки, «вытирают стол».*
Шапка – это шапка,
Оделся и пошел
*Двумя руками «надевают шапку на голову».*
**«Зайка умывается»**
**Задачи:** развивать мелкую моторику
**Ход упражнения.**

Зайка серый умывается,
Видно, в гости собирается.
Вымыл носик, вымыл ухо,
Полотенцем вытер сухо.

*Дети имитируют движения умывания и вытирания.*
**«Умывание»**
**Задачи:** развивать мелкую моторику
**Ход упражнения.**

Льется чистая водица,
Мы умеем чисто мыться.
Пасту для зубов берем,
Крепко щеткой зубы трем.
Моем шею, моем уши,
После вытремся посуше.

*Дети имитируют движения по тексту.*
**«Похлопаем, потопаем»**
**Задачи:** развивать мышцы рук, ног; умение соотносить движения с текстом.
**Ход упражнения.**

Мы топаем ногами,
Мы хлопаем руками,
Киваем головой.
Мы руки поднимаем,
Мы руки опускаем
И крутимся потом.
Мы топаем ногами:
Топ-топ-топ
Мы руки поднимаем:
Хлоп-хлоп-хлоп.
Мы руки разведем
И побежим кругом.

*Движения выполняются согласно тексту.*

**«Жадный пес»**

**Задачи:** развивать мышцы рук, ног; умение соотносить движения с текстом. Упражнять детей в договаривании строчек текста: гам-гам-гам.

**Ход упражнения.**

Жадный пес дров принес,
Воды наносил, тесто замесил,
Пирогов напек, спрятал в уголок,
И съел сам: гам-гам-гам.

*Движения выполняются согласно тексту.*

**Упражнения за столом.**

1. ***«Червячки шевелятся».*** Поочередно поднимать и опускать пальцы *(ладони лежат на столе)*.

2. ***Имитация игры на фортепьяно***.

3. Разводить пальцы и сводить их вместе *(ладони на столе)*.

***«Бегают человечки».*** Указательным и средним пальцами, сначала правой, затем левой, потом обеих рук быстро «бежать» по столу.

4. ***«Дождик идет».*** Руки лежат на столе. Кисти слегка приподняты, пальцы полусогнуты. Ногтями ударять по столу.

5. ***«Пальчики танцуют».*** Три пальца (*любые*) обеих рук одновременно легкими движениями передвигаются в разных направлениях.

6. Поочередно сгибать пальцы обеих рук.

7. ***«У киски Царапки мягкие лапки».*** Руки – на столе. Расслабиться, растопырить пальцы, напрячь их, собрать в кулак.

8. ***«Пальчики здороваются».*** Поставить локти на стол,

ладони прижать друг к другу. Не размыкая их, сближать пальцы навстречу друг другу.

9. Показывать пальцами и кистями рук «***гнездышко», «лодочку», «крышу», «очки», «флажок», «солнечные лучи», «козу», «ножницы», «замок», «мостик»*** и т. д.

10. ***«Кулак – кольцо».*** Пальцы одной руки сжать в кулак, пальцами другой (*указательный, средний, безымянный, мизинец*) по очереди образовывают кольцо с большим пальцем. Затем то же, но руки поменять.

11. ***«Домик».***

На полянке дом стоит,
Ну а к дому путь закрыт.
Мы ворота открываем,
В домик всех вас приглашаем.

Произвольные движения, соответствующие содержанию текста.

12. ***«Повстречались».***

Повстречались два котенка – мяу-мяу,
Два щенка – ав-ав,
Два жеребенка – иго-го
Два тигренка – р-р-р,
Два быка – му-у-у-у!
Смотри, какие рога!

На каждую фразу одновременно соединять одноименные пальцы правой и левой рук по одному, начиная с мизинца. На последнюю фразу показать рога, одновременно выпрямив указательные пальцы и мизинцы.

13. ***«Раз, два, три, четыре, пять».***

Раз, два, три, четыре, пять!
Будем пальчики считать:
Крепкие, дружные,
Все такие нужные!
На другой руке опять:
Раз, два, три, четыре, пять!
Пальчики быстрые,
Хотя не очень… чистые.

На первую фразу по очереди загибать пальцы на правой руке. На следующую фразу – ритмично сжимать и разжимать кулачки. На третью – по очереди загибать пальцы на левой руке. На последнюю фразу – помахать пальцами обеих рук.

14. **«*Коза и козленок».***

Идет коза рогатая,
Идет коза бодатая.
За ней козленочек бежит,
Колокольчиком звенит.

На первую фразу указательным пальцем и мизинцем изобразить рога. На вторую – пальцы соединить в щепотку, опустить вниз – колокольчик звенит.

«Пальчики здороваются», «Пальчики бегают», «Дождь идет», «Зайчик», «Ножницы», «Прищепки».

**«Король Боровик не в духе»**

**Задачи:** развивать мышцы рук, ног; умение соотносить движения с содержанием текста.

**Ход упражнения.**

Шел король Боровик
Через лес напрямик.
Он грозил кулаком
И стучал каблуком.
Был король Боровик не в духе:
Его покусали мухи.

*Движения выполняются согласно содержанию текста.*

# Приложение 5
# Примерные произведения художественной литературы

**2–3 года**

*Народные потешки.* «Ладушки», «Пальчик-мальчик», «Петушок-петушок», «Киска-киска», «Солнышко-ведрышко», «Баю-бай», «Сорока-сорока», «Курочка-рябушечка, куда идешь?», «Наша Маша маленькая», «Вот и люди спят», «Водичка, водичка», «Как у нашего кота», «Пошел котик на торжок», «Кисонька-Мурысенька», «Ладушки-ладки», «Привяжу я козлика», «Травка-муравка».

*Сказки и рассказы.* «Репка», «Курочка Ряба», Я. Тайц. «Праздник», «Теремок», «Колобок», «Козлятки и волк», «Котик, Петрык и мышка», «Три медведя», «Кот, петух и лиса», «Снегурушка и лиса», «Маша и медведь», «Петушок и бобовое зернышко», «Лиса, заяц и петух», С. Маршак. «Сказка о глупом мышонке». Л. Толстой. «Пошла Катя поутру по грибы», «У Розки были щенки». К. Чуковский. «Цыпленок», Я. Тайц. «Кубик на кубик», Н. Павлова. «Чьи башмачки?», В. Берестов. «Веселое лето».

*Произведения современных писателей.* А. Барто «Мишка», «Мячик», «Бычок».

**4–5 лет**

*Русские народные песенки и потешки.* «Жили у бабуси», «Гуси вы, гуси!..», «Ерши-малыши», «Дождик, дождь», «Солнышко-ведрышко», «Тили-бом!», «Зайчишка-трусишка», «Расти, коса», «Травка-муравка», «Иди, весна», «Гуленьки», «Тень-тень, потетень».

*Песенки и потешки народов мира.* «Бабушкины любимцы» (чеш., обр. С. Маршака); «Кораблик», «Котята» (англ., обр. С. Маршака); «Барабек» (англ., обр. К.Чуковского); «Шалтай-Болтай» (англ., обр. С. Маршака); «Ласточка» (арм., обр. И. Токмаковой); «Ястреб» (груз., обр. В. Берестова); «Спляшем» (шотл., обр. И. Токмаковой).

*Русские народные сказки.* «Лиса и козел» (обр. О. Капицы); «Бычок – Смоляной бочок» (обр. М. Серовой); «Жихарка» (обр. И. Карнауховой); «Зимовье зверей» (обр. И. Соколова-Микитова), «Гуси-лебеди» (обр. М. Булатова); «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (обр. А. Толстого); «Лисичка-сестричка и волк» (обр. М. Булатова).

*Сказки народов мира.* «Как лиса училась летать» (лат., обр. Ч. Шкленника и С. Бажановой); «Колосок» (укр., обр. С. Могилевской); «Два жадных медвежонка» (венг., обр. А. Кун и В.

Важдаева); «Хвастливый заяц» (узб., обр. Н. Ивашова); «Врун» (яп., пер. Н. Фельдман); «Ивовый листок» (яп., пер. Н. Фельдман); «Пирог» (норв., обр. М. Абрамовой); «Рукавичка» (укр., обр. С. Могилевской), «Три поросенка» (англ., пер. С. Михалкова).

*Литературные сказки.* Ш. Перро. «Красная Шапочка» (фр., пер. А. Введенского), Братья Гримм. «Заяц и еж», «Бременские музыканты» (пер. А. Введенского); М. Горький. «Воробьишко»; Д. Мамин-Сибиряк. «Сказка про Комара Комаровича – Длинный Нос и про Мохнатого Мишу – Короткий Хвост»; В. Бианки. «Первая охота»; Ю. Дмитриев. «Что такое лес»; С. Козлов. «Как ослику приснился страшный сон», «Зимняя сказка», «В сладком морковном лесу», «Доверчивый ежик»; Э. Мошковская. «Вежливое слово»; Н. Носов. «Приключения Незнайки и его друзей» (главы из книги); В. Осеева. «Волшебная иголочка»; Г. Остер. «Одни неприятности», «Эхо»; Р. Сеф. «Сказка о кругленьких и длинненьких человечках»; К. Чуковский. «Федорино горе», «Тараканище», «Телефон».

*Произведения русских поэтов*. В. Жуковский. «Птичка»; Н. Некрасов. «Перед дождем» (в сокращении); И. Бунин. «Льет дождь» (из стихотворения «Листопад»), «На пруде» (в сокращении), «Все темней»; А. Фет. «Ласточки пропали…» (в сокращении); А. Майков. «Голубенький, чистый» (из стихотворения «Весна»), «Осень» (отрывок); А. Пушкин. «Зимнее утро» (отрывок), «Зимняя дорога» (отрывок), «Уж небо осенью дышало…» (из романа «Евгений Онегин»); А. Плещеев. «Уж тает снег…» (из стихотворения «Весна»), «Дождь шумел…» (из стихотворения «В бурю»); С. Дрожжин. «Ласточка»; И. Никитин. «Ясное утро…» (из стихотворения «Утро на берегу озера»); Ф. Тютчев. «В небе тают облака…» (в сокращении); А. Блок. «Спят луга…» (из стихотворения «Колыбельная песня»), «Зайчик», «Ветхая избушка»; С. Есенин. «Поет зима – аукает…»; С. Черный. «Кто?», «Когда никого нет дома»; З. Александрова. «Дождик»; А. Барто. «Уехали», «Я знаю, что надо придумать»; Е. Благинина. «Эхо», «Бабушкины руки» и др.

# Приложение 6
# Психогимнастика (этюды, мимика, пантомимика)

Упражнения могут проводится как с небольшой подгруппой (3–4 человека), так и индивидуально.

*Релаксационные упражнения*

**Упражнение 1. *«Баба Яга».***

Изобразите злую Бабу Ягу, доброго волшебника, печальную Аленушку, огорченного Ивана-царевича. Возьмите зеркало, оно поможет вам.

**Упражнение 2. «*Веселые лягушки*».**

Изобразите лягушек, которые охотятся за комарами. Они притаились и замерли. Поймали комарика и довольны собой. А сейчас представьте, что одна из лягушек прыгнула вам на ладошку. Что будете делать? Покажите, как вы будете держать лягушку в ладошке и посадите на травку.

**Упражнение 3. «*Заводные игрушки*».**

Взрослый предлагает детям превратиться в заводные игрушки. Например: вокруг себя повернись, в куклу Машу *(пляшущего медвежонка; зайку, играющего на барабане; веселого Петрушку)* превратись.

**Упражнение 4. «*Овощи*».**

Взрослый предлагает детям превратиться в маленькие семена овощей.

В з р о с л ы й: Присядьте. Теплое солнышко пригревало семена, дождик поливал. Семена росли, росли и стали растениями. Медленно поднимите руки, растения тянутся к солнышку. Почувствуйте напряжение. Сильно припекло солнышко, завяли наши растения. Расслабьтесь, уроните голову, руки, опустите плечи и туловище. Опуститесь на пол. Полил дождик, ожили растения, снова тянутся к солнышку. Повторить расслабление.

На грядке выросли замечательные овощи. Изобразите *овощи-«толстячки»*, превратитесь в *овощи-«худышки».*

**Упражнение 5. «*Настроение животных*».**

Изобразить ссорящихся, сердитых попугаев, веселых поросят, испуганных поросят.

**Упражнение 6. «*Необитаемый остров*».**

Представить, что оказались на необитаемом острове. Сначала удивились: **О!** Потом огорчились: **О-о-о!** Увидели корабль и радостно воскликнули: **О-о-о!** Дети мимикой выражают разное

эмоциональное состояние.

**«Тигр на охоте»**[5]

**Задачи:** учить снимать мышечное и психическое напряжение.

**Ход упражнения**

Педагог говорит: «Чтобы стать смелым, надо быть осторожным и внимательным, выполнять команды, собирать свои силы и быть сильным и подвижным».

Педагог – тигрица-мама – будет учить тигрят быть сильными и смелыми, добиваться цели. Для этого они должны точь-в-точь повторить движения и повадки мамы, не выскакивать вперед, не отвлекаться, иначе получат шлепок.

Тигрица очень медленно выставляет вперед одну ногу с пятки на носок, выставляет вперед одну когтистую лапу, потом другую, наклоняет голову, выгибает спину и осторожно крадется к добыче. Сделав 5–6 движений, тигрица группируется, поджимает к груди лапы, голову, сдвигает плечи, сгибает колени, готовясь к решительному прыжку, и, наконец, резко прыгает, издавая громкий клич: «Ха!». Тигрята делают это все одновременно с мамой (повторить 2–3 раза).

**«Пылесос и пылинки»**

**Задачи:** учить снимать напряжение – психомышечная тренировка.

**Ход упражнения**

В о с п и т а т е л ь: «Пылинки весело танцуют в лучах солнца. Заработал пылесос. Пылинки закружились и, кружась все медленнее и медленнее, оседают на пол. Когда ребенок-пылинка садится на пол, спина и плечи его расслабляются и сгибаются вперед-вниз, руки опускаются, голова наклоняется, он весь как бы обмякает. Пылесос собирает пылинки: кого он коснется, тот встает и уходит.

**«Куклы»**

**Задачи:** содействовать эмоциональному сближению.

**Ход упражнения**

Дети разбиваются на пары.

В о с п и т а т е л ь: «Сегодня мы с вами будем играть в куклы. Но куклы у нас будут живыми. Когда вы были маленькими, вы верили, что куклы живые. Представим себе, что мы опять стали маленькими, опять играем в куклы (ну, а мальчики – в медведей, зайцев и т. д.)». В куклу-девочку или куклу-мальчика превращается каждая пара.

Педагог предлагает помыть кукле руки, каждый пальчик в отдельности, покормить обедом, положить спать, разбудить, повести гулять, утешить, когда разобьет коленку и т. д.

**«Отдохни»**

**Задачи:** учить закрывать и открывать глаза по сигналу взрослого.

**Ход упражнения**

Дети занимают удобную позу на ковре или стульчиках.

Под тихую медленную музыку воспитатель говорит:

Глазки закрываем… (*повторяет 2 раза*)

Мы спокойно отдыхаем… (*повторяет 2 раза*)

Руки наши отдыхают… (*повторяет 2 раза*)

Ноги наши отдыхают… (*повторяет 2 раза*)

*Пауза. Более громким голосом:*

Нам пора уже вставать,

Вместе все идем играть. *Можно использовать элементы успокаивающего и расслабляющего массажа.*

# Приложение 7
# Игры и упражнения для снятия страхов и повышения уверенности в себе

Надо отметить, что страх, как и другие неприятные переживания (гнев, аффект, страдание и пр.), по своей сути не всегда является однозначно опасным и вредным для ребенка. Очень часто страх защищает ребенка от излишнего риска, уводит от опасностей, регулирует и строит поведение.

Всякий раз, когда это возможно, надо давать ребенку действовать самому – это лучший способ избавиться от страхов. Накопление достаточного опыта и знаний, овладение методами саморегуляции позволяет ребенку справиться со своими страхами, быть уверенным в себе. Конечно, не во всех ситуациях ребенок сам может справиться со своим страхом, и тогда на помощь ему приходит взрослый.

Нижеприведенные упражнения помогут в том случае, если причина страхов ребенка не очень серьезна, с глубинными же страхами помогут справиться только специалисты. Данные игры можно выполнять вместе с воспитателем в ДОУ, дома с родителями, сверстниками.

**«Качели» (для детей с 4 лет)**

В упражнении могут участвовать ребенок и взрослый или двое детей. Один садится в позу «зародыша»: поднимает колени и поднимает к ним голову. Ступни плотно прижаты к полу, руки обхватывают колени, глаза закрыты.

Второй встает сзади и кладет руки на плечи сидящему и осторожно начинает медленно покачивать его как качели. Ритм медленный, движения плавные. Выполняется упражнение 2–3 минуты.

*Предупреждение.* Сидящий не должен «цепляться» ногами за пол и открывать глаза. Можно надеть на глаза повязку. Затем участники меняются местами.

**«Кораблик» (для детей с 5 лет)**

Для игры необходимо небольшое одеяло, покрывало. Количество играющих – минимум двое взрослых и ребенок, либо 5–6 детей. Одеяло – это корабль, красивый парусник.

Дети – матросы. Один из детей – капитан. Капитан любит свой корабль и верит в своих матросов. Игрой руководит взрослый. Он объясняет капитану задачу: быть в центре корабля, в момент сильной качки он должен громким голосом дать матросам команду: «Бросить якорь!», или «Стоп машина!», или

«Все наверх!», чтобы спасти корабль и матросов. Затем матросы берутся за края одеяла и начинают медленно раскачивать корабль. По команде ведущего «Буря!» качка усиливается. Капитану напоминают о его задаче. Как только он громким голосом прокричит команды, корабль спокойно опускается на пол, капитану все жмут руки и хвалят его.

**«Неваляшка» (для детей с 6 лет)**

Необходимое количество участников – трое, желательно родители и ребенок, либо один взрослый и двое детей. Двое встают на расстоянии одного метра лицом друг к другу. Ноги стоят устойчиво, упор делается на одну ногу. Руки выставлены вперед. Между ними стоит третий участник с закрытыми или завязанными глазами. Ему дается команда: «Ноги от пола не отрывай и смело падай назад!», выставленные руки подхватывают падающего и направляют падение вперед, там ребенок встречает снова выставленные руки. Подобное покачивание продолжается в течение 2–3 минут, при этом амплитуда раскачивания может увеличиваться.

*Предупреждение*. Дети с сильными страхами и робостью могут выполнять упражнение с открытыми глазами, амплитуда раскачивания может быть минимальной.

**«Гармоничный танец» (для детей с 6 лет)**

В игре участвуют двое. Один закрывает глаза (лучше надеть повязку). Встают друг против друга, прикасаясь легко ладонями. Ведущий производит плавные движения руками, телом, приседает, слегка отходит в стороны, вперед, назад. Задача ведомого – следовать за руками ведущего и повторять его движения, не потеряться.

*Предупреждение.* Не допускать смены ролей, то есть ведомый не должен вести ведущего. Можно разрешить ведомому выполнять упражнения сначала с открытыми глазами.

**«Художники-натуралисты» (для детей с 4 лет)**

Для выполнения этого задания взрослые тоже должны поработать над своими страхами и предубеждениями.

Возьмите большой лист белой бумаги (например, А4), либо часть обоев, и положите клеенку или газеты. Перед играющими поставить емкости с жидкими красками. Разрешите себе и ребенку рисовать не кисточками, а пальцами, кулачками, ладошками, локтями, ногами, щечками, носиком. Сюжет рисунка можно выбрать любой: «Падают листья», «Следы невиданных зверей», «Фантастическая планета», «Разноцветная мозаика» и т. д.

*Предупреждение.* После выполнения упражнения следут хорошо помыться, вспоминая то раскрепощение и ощущение

свободы и радости, которое все почувствовали.

Хорошо проводить это упражнение на природе перед купанием и отмывать всем вместе друг друга.

**«Дизайнеры» (для детей с 4 лет)**

Для игры необходимо собрать несколько тюбиков губной помады. Играть можно в компании с любым количеством участников. Каждый получает по тюбику, и ему разрешается подойти к любому участнику и «украсить» его лицо, руки, ноги. В результате игры вы увидите преобразовавшейся в своем выражении и красоте лица игроков.

Следите, чтобы «украшали» всех. Не забывайте позволять «украшать» себя.

**«Жмурки» (для детей с 4 лет)**

Старинная проверенная веками игра. Водящему завязывают глаза. Остальные игроки бегают по комнате, издавая веселые звуки: «Ку-ку», «Ля-ля», «А вот и я!». Схватив попавшегося, водящий угадывает, кто это, и только после этого снимает повязку.

*Предупреждение.* Следите, чтобы ребенок долго не жмурился в поисках игроков. Как только почувствуете, что они затянулись, поддайтесь с радостью.

**«Расскажи свой страх» (для детей с 5 лет)**

Минимальное количество участников – два. Чем больше, тем продуктивнее упражнение. В тесном доверительном круге взрослые рассказывают о детских страхах. «А вот когда я был таким, как ты, то …», затем задает вопрос: «А у вас было такое? А кто чего боится, расскажите». Дети по желанию рассказывают о тех ситуациях, когда им было страшно.

Ведущий каждый раз просит поднять руку тех, с кем происходило подобное.

*Предостережение.* Следите, чтобы сюжеты рассказов были непохожими. Обговорите все возможные детские страхи: темноты, одиночества, смерти, чужих людей, животных, злых сказочных героев и т. д.

**«Рыбаки и рыбка» (для детей с 6 лет)**

Чем больше участников, тем игра интереснее и полезнее, но не менее 6 человек. Два участника – рыбки. Остальные встают парами лицом друг к другу в две линии. Берут друг друга за руки – это «сеть». Рыбка хочет выбраться из сети, она знает, что это опасно, но впереди ее ждет свобода. Она должна проползти на животе под сцепленными руками, которые при этом усердно задевают ее по спине, слегка постукивают по ней, щекочут. Выползая из «сети», рыбка ждет свою подругу, ползущую за ней. Они берутся за руки и становятся «сетью». Процесс смены рыб

длится 2–3 раза.

*Предостережение.* Движения «сети» должны быть в меру агрессивными.

**«Медвежонок» (для детей с 4 лет)**

Все встают в круг, берутся за руки. «Медвежонок» сидит внутри с закрытыми глазами. Все хором говорят (лучше петь) стихотворение и медленно движутся к центру круга:

Медвежонок, медвежонок
Спит в своей берлоге.
Хоть он не опасен,
Будьте осторожны:
Вы такому шалуну
Не верьте никогда.

«Медвежонок» по окончании стишка (песенки) неожиданно вскакивает и старается дотронуться до кого-нибудь из детей.

**«Необычное сражение» (для детей с 5 лет)**

Количество участников не менее двух человек. В просторном помещении или на улице накидывается много маленьких мячей или собранных заранее высушенных еловых шишек.

Представив, что в предстоящей «битве» обязательно нужно победить, участники игры пытаются нападать и защищаться, кидая шишки или мячи. Каждый должен собрать больше трофеев, а свои запасы беречь.

*Предостережение.* Объясните, что попадание мячом или шишкой – это немного больно, но таким образом можно стать отважным, сильным, смелым победителем.

# Приложение 8
# Игры на развитие навыков общения детей раннего возраста со взрослыми

**«Кенгуру»**

**Цель:** обучение детей двигаться в паре, подстраиваться к ритму движения партнера.

**Содержание:** дети разбиваются на пары (совсем маленьких детей расставляет воспитатель). Один ребенок – «кенгуру» – стоит, второй – «кенгуренок» – сначала встает к нему спиной, а затем приседает. Дети берутся за руки. Их задача – не расцепляя рук, пройти в таком положении до воспитателя (до стены, до окна…).

*Примечание:* В эту игру охотно играют дети 2,5–3 лет. Младшие дети могут играть в нее не со сверстниками, а с мамой, со старшими братом или сестрой, с воспитателем.

**«Паровозик»**

**Цель:** научить детей взаимодействовать друг с другом.

**Содержание:** Эта игра – модификация предыдущей игры «Кенгуру». Двухлетним детям трудно понять и выполнять инструкцию взрослого. Они сами упростили характер движения, когда у них получилось синхронное передвижение в сложной позе «Кенгуру». Один из пары детей встал на четвереньки, второй – за ним, крепко обхватив его руками. Дети поползли вперед. Уловив сходство парного движения с движением паровоза, они стали хором распевать: «Тух-тух-тух».

*Примечание:* пример этой игры показал, что дети раннего возраста обладают воображением и могут быть создателями целого ряда интересных игр.

**«Только вместе»**

**Цель:** обучить детей устанавливать контакт друг с другом, подстраиваться к темпу движения партнера.

**Содержание:** Дети встают парами и вместе держат мяч (каждый ребенок старается держать мяч двумя руками). По команде воспитателя дети должны одновременно присесть, стараясь не выпустить мяч из рук, пройти по группе, попрыгать. Их главная задача – научиться действовать согласованно, не выронить мяч.

***Примечание:*** когда дети освоят этот вариант игры, ее условия можно усложнить, например, так: каждый ребенок может придерживать мяч только одной рукой.

**«Самолеты»**

**Цель:** развитие воображения, слухового внимания, умения быстро подчиняться инструкции взрослого.

**Содержание:** Дети находятся на одной стороне площадки (комнаты) или в кругу. Воспитатель стоит перед ними и показывает, как заводит самолет: делает вращательные движения руками перед грудью и произносит: «Р-Р-Р…» Дети повторяют движение и звук, указанные воспитателем.

Воспитатель дает сигнал: «Полетели!», и дети сразу разводят руки в стороны и «летают», то есть бегают по комнате в разных направлениях.

Как только воспитатель дает сигнал: «На посадку», все дети должны остановиться и присесть (или сесть на стульчики).

**«Мишка и мышка»**

**Цель:** развитие слухового внимания, привитие звуковой культуры речи.

**Содержание:** Все дети стоят в кругу. Воспитатель показывает ребятам, как кричит медведь («Р-р-р») и как пищит мышка («Пи-пи»).

По команде воспитателя: «Медведь» дети ходят по комнате и рычат: «Р-р». По сигналу: «Мышка» дети приседают и пищат: «Пи-пи».

**«Добрый бегемотик»**

**Цель:** снятие эмоционального напряжения, агрессии, снижение двигательной активности.

**Содержание:** Дети встают в шеренгу. Воспитатель говорит, что все вместе они – маленький добрый бегемотик. Каждый ребенок обнимает за талию (или кладет руки на плечи) стоящего впереди.

Воспитатель просит каждого ребенка погладить своего соседа по плечику, по головке, по спинке, по ручке…

Затем воспитатель просит «бегемотика» походить по группе, присесть. Обычно дети, приседая все вместе, падают и смеются. Иногда игра превращается в общую «кучу-малу», ко всеобщему удовольствию всех участников.

**«Волшебное зеркало»**

**Цель:** развитие воображения, ориентации в пространстве, умения повторять движение взрослого.

**Содержание:** Дети стоят в кругу или сидят на стульчиках. Взрослый– водящий – говорит:

Ну-ка, зеркальце, смотри,
Всё нам верно повтори.
Встану я перед тобой,
Повторяй-ка все за мной.

Взрослый подходит к одному из детей и делает какое-нибудь движение. Ребенок должен повторить движения.

*Примечание:* Стихотворный текст делает игру более привлекательной для детей.

**«Том и Джерри»**

**Цель:** развитие двигательных навыков, навыков взаимодействия, быстроты реакции.

**Содержание:** Один из детей – «кот Том». Все остальные дети – «мышата», «Джерри» и его друзья.

«Кот» свернулся калачиком на ковре и спит. «Мышата» пляшут вокруг него (можно взявшись за руки, можно отдельно друг от друга) и поют:

«Тили-бом, тили-бом, Не боимся тебя, Том!»

«Том» внезапно «просыпается», вскакивает и пытается поймать «мышат». «Мышата» разбегаются. Если «Том» уже поймал кого-нибудь из них, то он запирает мышонка в мышеловке (сажает на стульчик).

# Использованная и рекомендуемая литература


1. *Баженова О.В.* Диагностика психического развития ребенка первого года жизни. М., 1985.

2. *Бауер Т.* Психическое развитие младенца. М., 1979.

3. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. М., 1967.

4. *Выготский Л.С.* Вопросы детской (возрастной) психологии. Собр. соч. в 6 т. М., 1983. Т. 4.

5. *Гилберг К., Питерс Т.* Аутизм: Медицинские и педагогические аспекты. СПб., 1998.

6. *Годовикова Д.Б.* Особенности реакции младенцев на «физические» и «социальные» раздражители // Вопросы психологии, 1969, № 6.

7. *Журба Л.Т., Мастюкова Е.М.* Нарушения психомоторного развития детей первого года жизни. М., 1981.

8. *Лисина М.И.* Генезис форм общения у детей: Принцип развития в психологии. М., 1978.

9. *Лютова Е.К., Монина Г.Б.* Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). СПб., 2001. – 176 с.

10. *Лютова Е.К., Монина Г.Б.* Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. СПб., 2001. – 190 с.

11. *Каган В.Е.* Аутизм у детей. Л., 1978.

12. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Дефектологические проблемы раннего детского аутизма // Дефектология, 1988, № 2.

13. *Лебединская К.С., Никольская О.С.* Диагностика раннего детского аутизма. М., 1991.

14. *Лебединский В.В.* Нарушение психического развития у детей. М., 1985.

15. *Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Эмоциональные нарушения у детей и их коррекция. М., 1990.

16. *Никольская О.С.* Особенности психического развития и психологической коррекции детей, страдающих ранним детским аутизмом. Дис… канд. М., 1985.

17. *Ульянова Р.К.* Организация поведения ребенка, страдающего РДА // Дефектология, № 2, 1988. С. 81–83.

18. *Фигурин Н.Л., Денисова М.П.* Этапы развития поведения в возрасте от рождения до одного года. М., 1949.


**notes**

# Примечания

# 1

Здесь приводятся игры, разработанные Черепановой Г.Д, Карповой Е.В., Валютовой Е.К., Смирновой А.А.

# 2

Поведение полевое – преобладающая ориентация субъекта на ситуативно значимые объекты воспринимаемого окружения в отличие от ориентации на принятую цель деятельности; совокупность импульсивных ответов на стимулы окружающей среды. Полевое поведение наблюдается в раннем детском возрасте, а также при некоторых нарушениях психической регуляции деятельности взрослого человека.

# 3

*Ушинский К.Д.* История дошкольной педагогики в России. М., 1976. С. 222.

*Запорожец А.В.* Некоторые психологические проблемы детской игры. – Дошкольное воспитание, 1985, № 10, с. 72–79.

# 5

Здесь и далее игры взяты из журнала «Дошкольное воспитание», № 10 за 2004 г.